

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2007 Том 13

ОСНОВНОЙ ВЫПУСК

№ 4

Главный редактор
Н. М. РАССАДИН

Редакционная коллегия:

О.П. Акаев, Н.Ф. Басов, П.Н. Белкин,
А.М. Белов, С.К. Булдаков, Н.П. Гибало,
И.А. Едошина, А.Г. Кирпичник (зам. главного
редактора), А.Н. Коврижных (отв. секретарь),
В.П. Лебедев, Ю.В. Лебедев, В.Н. Маин,
В.Л. Миловидов, М.И. Скаржинский,
А.И. Субетто, А.И. Тимонин, Г.М. Травин,
Н.П. Фетискин, В.В. Чекмарев,
М.С. Шалумов

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

- 4 Петрова Ю.И., Ермолаев Д.Ю.
Методические подходы к оценке эффективности инновационной деятельности вуза

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

- 9 Дзямко Ю.Ю.
Оценка качества воды Горьковского водохранилища в районе города Костромы по состоянию макрозообентоса

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- 11 Алешугина Е.А.
О совершенствовании содержания языковой подготовки на основании мнения выпускников
- 15 Баранов А.А., Шарафутдинов Р.Н.
Проектирование деятельности педагога как условие его профессионализации
- 18 Бежкинева Т.В.
Развитие диалектических представлений как средство коррекции негативной трансформации образа «Я» детей 6–7 лет
- 22 Галанин С.И., Чайковская М.Г., Белкина Т.Л.
Особенности субъективного восприятия в зависимости от профессиональной деятельности и возрастной категории человека
- 27 Григорьева Е.Н.
Психологическое сопровождение женщин в период беременности и после родов средствами музыкального искусства
- 29 Дубаков А.В.
Ситуативные задачи как средство воспитания коммуникативной компетенции будущего учителя
- 34 Дунихина Н.В.
Модель системы развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза
- 37 Казахватова Л.А.
Некоторые вопросы инструментальной подготовки будущего педагога-музыканта в контексте проблемно-развивающего обучения

- 42 **Копытова А.В.**
Трансформация взглядов в отечественной педагогике на проблему взаимодействия родителей и дошкольного образовательного учреждения
 - 45 **Костакова И.В.**
Самореализация личности студентов-психологов
 - 49 **Ловчинская В.С.**
Актуальные проблемы речевой культуры: принципы природосообразности
 - 53 **Мензул Е.В.**
Самооценка психического состояния младшими школьниками как показатель психологического благополучия учащегося
 - 57 **Орсаг Ю.В.**
Стимулирование профессионально-личностного роста воспитанников детского дома, получающих профессиональное образование
 - 62 **Панова Е.А.**
Модель формирования графической культуры учителей изобразительного искусства в системе повышения квалификации
 - 67 **Петрова Т.А.**
Развитие толерантности молодежи к собственному старению посредством включения в практики межпоколенного взаимодействия
 - 72 **Поляков Е.А.**
Некоторые аспекты моделирования информационного комплекса для подготовки личного состава Федеральной противопожарной службы
 - 75 **Секотова Е.В.**
Идеи совершенствования музыкального образования во взглядах российских музыкальных критиков второй половины XIX века
 - 79 **Стулов И.Х.**
Эмоционально-положительное отношение к хоровому пению учащихся как педагогическая проблема
 - 81 **Шаповалова С.Б.**
Возможности информационных технологий в формировании у подростков интереса к учебно-исследовательской деятельности
 - 86 **Шефер Е.А.**
Закономерности развития творческого воображения у первоклассников в зависимости от условий обучения
- ФИЛОЛОГИЯ**
- 90 **Аникин Е.Е.**
Тактика эксплицитной автоидеализации в российском и американском рекламном дискурсе
 - 94 **Василевская А.Л.**
Религиозная и безрелигиозная стороны жизни в поэзии Георгия Иванова
 - 99 **Гильманов Д.Ш.**
Мотив заточения в поэзии Наджиба Думави
 - 102 **Иванова А.А.**
Ознакомительная и пропагандная реклама
 - 107 **Колиева И.Г.**
Концепты *Glück* и *счастье* в немецком и русском языковом сознании
 - 111 **Колобова Е.А.**
Контаминация ФЕ с общим именным компонентом
 - 113 **Колышкина Т.Б.**
Модель анализа текста и дискурса
 - 117 **Красушкина А.В.**
Вещь VS человек в очерке «Петербургские шарманщики» Д.В. Григоровича
 - 122 **Кувшинова А.В.**
Из истории становления терминологии текстильного дела
 - 127 **Кузнецова О.М.**
Трансформированная фразеология в произведениях И.С. Тургенева
 - 131 **Кустова Л.С.**
Фразеология как средство речевой характеристики персонажей в драматургии А.Н. Островского (на материале пьес «Свои люди – сочтемся» и «Воспитанница»)
 - 135 **Пешехонова Н.А.**
Структурная организация предложений со значением созидания объекта в результате физического труда
 - 141 **Пономаренко И.В., Щитова Н.Г.**
Общая характеристика синтаксического строя речи современного студента
 - 146 **Сабирова Г.А.**
Цвет в творчестве татарских писателей-импрессионистов начала XX века
 - 148 **Семенова С.С.**
Рассказ как «малая» эпическая форма (на материале творчества П.С. Романова)
 - 152 **Скобелев Д.А.**
Петербургский текст романа Ю.П. Анненкова «Повесть о пустяках»
 - 155 **Тихонова С.В.**
Дантовские мотивы в творчестве М.Ю. Лермонтова
 - 157 **Хежева З.Р.**
Темпоральность и модальность как основные средства выражения предикативности в адыгских языках

- 160 **Шабликова Н.П.**
Жанровые и стилистические особенности современного американского рассказа
- 164 **Шачкова В.А.**
Система лейтмотивов и проблема структурной целостности в книге путешествия Марка Твена «Налегке»
- 168 **Шуйская Т.В.**
Акустические характеристики австралийских гласных в словах разной информативной нагруженности
- 171 **Щеглов Д.Б.**
Вопрос в драматическом монологе

КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ФИЛОСОФИЯ

- 176 **Андреева Ю.Н.**
В контексте сохранения традиций народной культуры: от лубка к абстрактной живописи (на материалах творчества В. Кандинского)
- 178 **Горбунов К.Ю.**
Академическая школа в современной художественной культуре
- 182 **Касатых Е.А.**
Издательская судьба «Воспоминаний» А.И. Цветаевой
- 186 **Муравьёва Ю.Ю.**
К проблеме стилистики и атрибуции египетских погребальных масок античного периода
- 190 **Мямлина Л.А.**
Михаил Пришвин о любви земной и небесной
- 192 **Румянцева О.В.**
К вопросу о влиянии Ивана Вишнякова на творчество Григория Островского
- 195 **Терешина Ю.В.**
Онтология категории каузативности
- 200 **Трунин С.Е.**
Специфика культурфилософской и художественной рецепции Достоевского в современной русской постмодернистской прозе

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

- 204 **Бурдина И.В.**
Потенциал педагогической практики в формировании у будущих педагогов ценностных ориентаций на воспитательную деятельность
- 208 **Евдокимова Л.А.**
Деловая игра «Суд» на занятиях по дисциплине «Авторское право»

- 211 **Пиксаева О.Н.**
К вопросу компьютеризации обучения пению
- 213 **Эрист М.Г.**
Развитие межкультурной компетентности студентов в образовательном процессе негуманитарного вуза
- 216 **Юлпатова Е.Ю.**
Диалог как способ выявления меры субъектности будущих исполнителей в музыкально-образовательном процессе вуза искусств

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

- 221 **Веселова Л.А.**
Интегративный культурологический комментарий стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенние воды» на школьном уроке
- 223 **Воробьева Т.В.**
Роль исследования при изучении изобразительных возможностей русской лексики в рамках спецкурса «Уроки словесности» в 8 классе
- 227 **Исаева С.А.**
Способы организации двигательной активности учащихся школы первой ступени в учебном процессе
- 231 **Картовщикова Е.В.**
К проблеме формирования технологических умений старшеклассников в процессе творческой деятельности на основе традиций народа коми
- 235 **Зленко Н.В.**
К опыту изучения конструкций с чужой речью в школе

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

- 239 **Дубровский П.С.**
Вопросы образования и повышения профессионального мастерства в социально-экономическом анализе промысла: лаковая миниатюра и иконопись Палеха
- 244 **Масюк Н.Н., Коровин Д.И., Чебыкина Е.В.**
Моделирование рисков событий как методическая основа расчета страховых тарифов
- 247 **Наянова М.В., Юрга В.А., Ермолаев Д.Ю.**
Оценка инновационной политики организации

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Ю.И. Петрова, Д.Ю. Ермолаев

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Оценка инновационной политики высших учебных заведений должна прежде всего суметь предсказать (измерить) тенденции изменения и направления их развития в условиях инновационной рыночной среды. Поэтому, первоочередными задачами оценки в условиях рынка являются оценка степени новизны и динамики изменений как в инновационной сфере, так и всей деятельности вузов. Все истинно новое нацелено в будущее. Поэтому оценка инновационной политики и предвидение будущего (прогнозная оценка) имеют между собой много общего.

Цель оценивания состоит в следующем: оценки должны помогать вузу принимать эффективные конкретные решения в условиях неопределенности. Важно определить причины, цели, результаты, критерии изменений. Кроме того, необходимо, учитывая специфику инновационной деятельности человека, определять и отношение сотрудников к инновационной политике организации, активность их участия в ее разработке и реализации. Измерения нужны для того, чтобы убедиться в правильности принимаемого (принятого) решения, в том числе и в том, что один способ действий является (станет) более эффективным, чем другой.

В целом, можно отметить следующие направления исследования вопроса оценки:

- что оценивает инновационная политика высшего учебного заведения;
- способы оценки, требования к оценке;
- каким образом условия рынка накладывают отпечаток на оценку образовательных, научных, воспитательных, управленческих, организационных инноваций;
- как оценить отношение сотрудников к инновационной политике, степень их участия.

По нашему мнению, инновационный подход к оценке – это динамический подход, который оценивает инновационную политику во времени с учетом прошлого, настоящего и будущего развития вуза (в частности, способен оценить пара-

метры отдаленного будущего, режимы длительных периодов, сценарии, этапы). В отличие от динамического, статический подход к оценке состоит в констатации определенных состояний деятельности вуза в точно заданный момент времени.

Инновационную политику можно оценивать опосредованно, то есть полученными в ходе ее реализации результатами инновационной деятельности вуза. Можно оценивать инновационную деятельность вузов исходя из следующих направлений:

1. Оценка собственно инноваций. Сюда входит оценка качества инновационной деятельности, оценка инновационного потенциала вуза: здесь оценивается качество научно-педагогических кадров, процессы возникновения, накопления и использования новых знаний и т.п.

Важно оценить потребность в инновационной деятельности (зачем нужны определенные инновации именно в данный момент времени, а также насколько существенными должны быть необходимые изменения) и оценить эффективность инновационной деятельности.

В потоке инноваций необходимо отслеживать движение старого и нового, учитывать их взаимодействие и взаимодействие, делая ставку на долговременное, устойчивое развитие.

Инновация должна нести в себе потенциал развития (такowymi; в частности, могут быть инновации, базирующиеся на фундаментальных идеях, способных придать мощный импульс развитию множества других перспективных идей), должна быть долговременной (в процессе преобразований и изменений сохранять свою ценность). Инновации не должны быть искусственными, случайными, поверхностными, не решающими существенных проблем, не разрешающими глубинных противоречий образовательного учреждения, загоняющими болезни вглубь.

С учетом всего вышеотмеченного оценке подвергаются следующие категории:

- инновативность (инновационная способность, инновационная активность, в частности,

скорость, степень и интенсивность потока усовершенствований);

- инновационная емкость интеллектуального продукта, образовательной услуги, педагогической, управленческой и организационной технологии;

- инновационная адаптивность (степень приспособляемости к инновациям);

- продолжительность экономической жизни нововведения (от возникновения до устаревания).

2. Оценка социально-экономических последствий инновационной деятельности, включающая в себя не столько измерение и оценку самих инноваций, сколько измерение и оценку всех сторон деятельности высших учебных заведений в условиях инновационных изменений; исследование их влияния на социально-экономические показатели (качество выполнения вузом социальных функций образования, вклад в экономический рост, качество жизни и т.п.)

3. Оценка финансово-экономических характеристик инноваций: рентабельности, окупаемости инвестиций в инновации и т.п. В частности, необходимы первоначальные инвестиции и вложения, способствующие тому, чтобы инновационный продукт не был вытеснен с рынка.

4. Оценка уровня управления и инфраструктурного обеспечения инновационной политики вуза.

Оценка инновационной политики через результаты инновационной деятельности вуза дает вполне объективную картину. Однако ее необходимо дополнить оценкой с использованием субъективных оценок сотрудников вуза, характеризующей инновационные отношения, образ поведения персонала в процессе инновационной деятельности.

В таком случае можно говорить о полной картине оценки инновационной политики вуза.

Итак, дать оценку инновационной политики – значит, охарактеризовать ее с различных сторон. Это, в частности, позволит выяснить:

- как выполняется назначение деятельности, насколько результаты деятельности соответствуют предъявленным к ним требованиям (с учетом, как самой инновационной деятельности вуза, так и окружающей вуз инновационной, в том числе рыночной среды);

- насколько используются существующие возможности для реализации необходимых изменений;

- насколько фактически достигаемые результаты деятельности как следствие изменений (ин-

новаций) соответствуют необходимым и потенциально возможным.

По нашему мнению, также необходимо отметить, что при оценке инновационной деятельности, как и при оценке любого объекта, следует понимать, что сущность объекта важнее, чем способ и характер его измерения. Оценка определяется как природой объекта, так и особенностями оценки. В конструировании любых оценок имеется большой простор, где присутствует значительный элемент субъективизма. В особенности это касается оценок инноваций, ведь для них отсутствует информация о состоянии объекта в прошлом периоде. В связи с этим приходится опираться на мнение специалистов (экспертные оценки): метод комиссий, метод «Дельфи», метод написания сценариев, метод коллективной генерации идей и др. Поэтому специалисты полагают, что следует стремиться к более-менее унифицированной и относительно стабильной системе оценивания.

Это позволит обеспечить максимально возможную объективность при подборе показателей, отражающих специфические особенности образования (ее социально-культурную природу, особую роль сознания и знания, затратную сущность, прогностичность, примат качества над количеством, значительную роль государства и другие) и инноваций в вузе.

Существует множество методик оценивания объектов с экономических и социально-экономических позиций, которые могут быть применены и к оценке инновационной политики.

Так, по мнению российского ученого В.И. Маршева, «необходимы измерения конкретные, исчисляемые, определенные, значимые своевременные». «Конкретные» – это значит, что измерения конкретны и нацелены на измеряемые участки. «Исчисляемые» – возможны сбор точных и полных данных. «Определенные» – измерения просты для восприятия и при составлении плана работы видно, куда двигаться надо, а куда – нет. «Значимые» – измерения действительно важных параметров. «Своевременные» – те, для которых вы можете получить данные в нужный момент. Измерения должны быть простыми, тогда они легче воспринимаются людьми и более эффективны.

Основными объектами экономической оценки являются качество, стоимость, эффективность, потребность в ресурсах. Наиболее необходимым и существенным вид экономической оценки в ры-

ночной экономике – стоимостные оценки. В частности, при оценке такого результата инновационной деятельности вуза, как интеллектуальная собственность используются различные виды стоимости. В зависимости от целей оценки могут быть такими, как: рыночная, инвестиционная, ликвидационная, первоначальная, остаточная, восстановительная, балансовая, облагаемая, утилизационная, учредительная, стоимость замещения, страхования и залоговая.

Оценивая основные финансово-экономические аспекты инновационной деятельности вуза, следует иметь в виду, что все расходы любой деятельности высшего учебного заведения, в том числе связанной с инновационной политикой, должны быть обеспечены соответствующими доходами. Другими словами, должен иметь место баланс между расходами на инновации и возможными их покрытиями, включая возможные будущие доходы и расходы от результатов инновационной деятельности. Этот принцип в условиях рыночной экономики действует для всего вуза в целом и с точки зрения длительности временных интервалов.

Финансовые отношения в условиях инновационной экономики являются чрезвычайно гибкими и подвижными, внедрение новых инноваций может не добавить им предсказуемости. В связи с этим возникает необходимость стабилизировать (гарантировать поступление) определенных денежных сумм. Отсюда вытекает особое значение оценки финансовых средств.

Оценки источников поступления (собственные, привлеченные; бюджетные, внебюджетные и т.п.), особенно в ракурсе соотношения между более стабильными и менее стабильными источниками поступления. Здесь можно оценивать изменения состояния каждого источника финансовых поступлений (в том числе направленных целевым образом на поддержку инноваций), определяя, например, предельные границы этих изменений. Важна оценка необходимости и достаточности таких поступлений, тем более, если вуз находится в сложном финансовом положении.

Оценки расходования финансовых средств, в том числе с позиции возможности окупить затраченные суммы проявляется в потребности оценки рынка финансовых потерь и оценки долгосрочных результатов социально-экономической деятельности вуза.

Оценка возможности маневрировать финансовыми ресурсами в рамках высшего учебного

заведения важна для учета их привлечения извне или использования внутренних источников.

В финансовом менеджменте высших учебных заведений применяются также различные показатели: рентабельности (рентабельность новаций, рентабельность инновационной деятельности, рентабельность собственного капитала), деловой активности, финансовой устойчивости и другие. Общепринятыми показателями финансовой устойчивости являются: коэффициент задолженности (все долговые обязательства, деленные на собственные финансовые средства); коэффициент обеспеченности собственными средствами (отношение собственных оборотных средств к общей величине оборотных средств); коэффициент маневренности (отношение собственного оборотного капитала ко всему собственному капиталу).

Социально-экономические аспекты оценки инновационной деятельности вуза проявляются в следующих моментах:

- за денежными вливаниями в инновационную деятельность стоят интересы тех или иных социальных сил. И если тот или иной социальный слой общества будет добиваться от инноваций лишь быстрой коммерческой отдачи, игнорируя особую социально-культурную специфику образования, то это скажется либо на образовании, либо на самом социальном субъекте, который может потерять свои ресурсы. В конечном счете, придется оценивать сложившийся баланс интересов в отношении инновационных решений, находить разумные компромиссы;

- оценить качество и степень выполнения вузом тех или иных социальных функций в процессе инноваций, как и социальные последствия принимаемых инновационных решений, что значит позаботиться не только о развитии вуза, но и об образовании региона (страны) с более дальновидных и системных позиций. Оценить подобные действия, имеющие, в том числе, и инновационный характер, можно, в частности, по степени выполнения (полноте реализации) поставленных задач и достижения целей. На наш взгляд, полнота сформированности в изменившихся социально-экономических условиях тех или иных параметров образования и общества также станет такой оценкой;

- эффект инновационных вложений в социальное развитие вуза, в его социальную инфраструктуру имеет комплексный, долгосрочный характер, сказывается на качестве образования,

человеческого потенциала, общества в целом и его подсистем.

Вместе с тем, по нашему мнению, при оценке целесообразности внедрения определенной инновации, при выборе из множества других вариантов действий (внедрения других инноваций) можно поступать одним из следующих способов:

1) сравнивать все альтернативы по издержкам и выгодам;

2) проранжировать цели, издержки и оценить альтернативы с точки зрения потребителей;

3) оценить инновацию с точки зрения показателя экономического эффекта, в котором находят отражение частные показатели эффективности: производительность труда и фондоотдача, материалоёмкость и энергоёмкость (показатель состояния материальных и человеческих ресурсов и качества результатов);

4) оценить инновацию с точки зрения показателей достижения целей, характеризующих своевременность и полноту реализации той или иной цели или функции, для которой вводится инновация;

5) определиться с инновацией на основе согласия большинства социальных групп, которых затрагивает инновация;

6) определить условия, необходимые для реализации инновации.

На наш взгляд, можно предъявить следующие требования к оценке инновационной политики в вузе: многокритериальность (с учетом наличия базовых критериев), динамичность (оценка меняется во времени), надежность (учет погрешности измерения, учет степени жесткости ограничений), простота (чрезмерно сложный инструмент может оказаться не операциональным).

Вместе с тем нельзя не согласиться с точкой зрения зарубежного исследователя К. Фитца-Гиббона, что критерии, которым должны соответствовать показатели в высшей школе, следующие: релевантность (соотнесенность), информативность, понятность, полезность и стоимость.

Критериями релевантности являются:

– критерий 1. Показатели должны соотноситься с системой ценностей управляемого подразделения.

– критерий 2. Показатели должны быть связаны с результатами, на которые персонал мог оказать влияние.

К критериям степени информативности показателей следует отнести:

– критерий 3. Показатели должны быть рассмотрены в определенном контексте. В против-

ном случае они не могут быть правильно интерпретированы).

– критерий 4. Показатели должны иметь обратную связь с тем подразделением, к которому они относятся. (Показатели, не поступающие обратно, теряют свою информативную ценность).

Среди критериев приемлемости для восприятия следует выделить:

– критерий 5. Показатели должны быть справедливыми.

– критерий 6. Показатели должны быть доступными.

– критерий 7. Показатели должны быть объяснимыми.

– критерий 8. Показатели не должны быть подвержены коррупции.

– критерий 9. Показатели должны быть проверяемыми.

– критерий 10. Показатели меняются вместе с изменением деятельности подразделения.

Критерием полезности выступает критерий 11 – применение показателей должно быть мотивированным.

Стоимость должна отвечать критерию 12 – система показателей должна быть эффективной с точки зрения стоимости.

На оценку эффективности инновационной политики вуза. Рынок заставляет вводить инновации, оценивая их пригодность, долговечность и качество. Оценка рынка – не только субъективная оценка рыночного потребителя, но и оценка объективного свойства. Любые рыночные оценки являются определенным индикатором для инновационной политики вуза, однако они не всегда справедливы, так как не приближаются к оценке на уровне объективной научной истины.

Потребитель, оценивая разнообразные характеристики образовательной деятельности, платит за них деньги (в тех случаях, когда услуги являются платными) в ситуациях, им одобряемых, и не платит, когда он недоволен. Потребитель также «голосует ногами», перетекая в лучшие вузы, которые держат высокое качество образования на протяжении длительного времени, что вместе с тем означает наличие в вузе адекватной жизненным реалиям инновационной политики.

В целом, верно оценить значимость инновации может только образованный человек, специально подготовленный к такой оценке либо своей профессией, либо жизненным опытом. Инновация, доведенная до массового потребителя, не

предполагает ее оценки с точки зрения разумности, нравственности, истинности, справедливости, а в основном – с точки зрения ее потребительских свойств и стоимостных характеристик со стороны потребления (сколько будет стоить покупка, обслуживание, продажа и т.п.).

В высших учебных заведениях научно-педагогические кадры и многие аспиранты и студенты вместе способны достаточно грамотно оценить и собственно содержательные стороны образовательной деятельности, в том числе и инновационной. Верно оценивать утилитарно-потребительские стороны экономической жизни и ее компонентов, связанных с инновациями, способны практически все, но мало кто способен в сво-

ей практической жизни выйти за их рамки. Так, прогнозируя свою будущую занятость и доходы, большинство образованных людей либо перетекают из одних видов занятости и сфер деятельности в другие, которые по их ожиданиям сулят большие выгоды в будущем, либо способны сохранить устойчивость экономического, социального и морального статуса личности в обществе.

Кроме того, рыночной экономике свойственна циклическая динамика; подъемы сменяются спадами, экономические бумы – депрессиями. В предкризисные периоды зачастую именно серия целенаправленных инноваций способна подстраховать образовательное учреждение от многих неприятностей, а в кризисные – вывести на путь спасения.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ДИАЛОГ КУЛЬТУР – КУЛЬТУРА ДИАЛОГА: Материалы междунар. науч.-практ. конференции, Кострома, 3–7 сентября 2007 г. / Отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: КГУ, 2007. – 439 с. – ISBN 978-5-7591-0824-5.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ: МЕНТАЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: Материалы первого международного конгресса, г. Кострома, 26–27 октября 2007 / Отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – М.; Кострома: КГУ, 2007. – 538 с. – ISBN 978-5-7591-0857-3.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА – ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ: Материалы науч. сессии IX Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 мая 2007, г. Кострома / Отв. ред. В.В. Чекмарев. – Кострома: КГУ, 2007. – 396 с. – ISBN 978-5-7591-0836-8.

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК: ОТ СТАНОВЛЕНИЯ К ИЗВЕСТНОСТИ (1992–2007): Юбилейный вып. / Сост. и ред. Н.П. Фетискин. – Кострома: КГУ, 2007.

Оканова Татьяна Николаевна. **НАЛОГООБЛОЖЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ:** Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: допущено УМО / Т.Н. Оканова, С.В. Матвеев. – Изд. 2-е испр. и доп. – Кострома: КГУ, 2007. – 204 с. – ISBN 978-5-7591-0823-8.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ, ИСТОРИОГРАФИИ, ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ ИСТОРИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И РАБОЧИХ РОССИИ В XX ВЕКЕ: Материалы IV Междунар. науч. конф., Кострома, 20–21 сентября 2007 года. В 2 ч. / Отв. ред., сост. А.М. Белов. – Кострома: КГУ, 2007. – Ч. 1. – 256 с. – ISBN 978-5-7591-0840-5. – Ч. 2. – 216 с. – ISBN 978-5-7591-0841-2.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ВОДЫ ГОРЬКОВСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА В РАЙОНЕ ГОРОДА КОСТРОМЫ ПО СОСТОЯНИЮ МАКРОЗООБЕНТОСА

Одна из актуальных задач современной водной экологии – оценка состояния экосистемы водоема, стабильности видового состава основных сообществ, а также их рациональное использование. Водохранилища – водоемы с искусственно зарегулированным стоком, в которых в различной степени сочетаются черты техногенного и естественного водоема. Каждое водохранилище может рассматриваться с трех точек зрения: как искусственный водоем, т.е. физико-географический компонент ландшафта, видоизмененного человеком, как хозяйственный объект (энергетика, судоходство) и как экосистема.

Макрозообентос – неотъемлемая составляющая экосистемы любых водоемов, в том числе и водохранилищ. К макрозообентосу относят организмы донной фауны длиной более 2–3 мм, которые представлены в водохранилищах многими группами: олигохетами, пиявками, моллюсками, ручейниками, поденками, стрекозами, хирономидами и некоторыми высшими ракообразными. В Верхней Волге пресноводный макрозообентос – наиболее разнообразная группа водных животных, включающая 8 типов и 17 классов. Только из числа насекомых здесь обитают представители 12 отрядов, включающие в себя 78 семейств. Большинство видов, обнаруживаемых в составе макрозообентоса, принадлежит к сем. Chironomidae, гетеротопным беспозвоночным, большую часть жизни проводящим в водной среде. Среди гомотопов наиболее широко представлены олигохеты и моллюски. На долю этих трех указанных групп приходится большинство донного населения волжских водохранилищ. По результатам исследований 2005–2006 годов в районе города Костромы выявлены 19 видов макрозообентоса, в том числе Oligochaeta – 4, Bivalvia – 1, Hirudinea – 1, Insecta – 12, Crustacea – 1, соответственно. Мониторинг макрозообентоса водохранилищ представляется важным по многим причинам. Макробеспозвоночные, обитающие на поверхности и в толще грунта, являющиеся по

типу питания фильтраторами и собирателями, играют огромную роль в самоочищении водоема и формировании качества воды. По видовому составу, структуре биомассы и численности донного населения определяют трофический статус водоема. Многие виды донных макробеспозвоночных могут служить индикаторами степени загрязнения грунтов. Организмы макрозообентоса реагируют на концентрацию загрязняющих веществ в толще грунта и придонном слое воды, где эти вещества накапливаются в течение длительного времени. Поэтому представители донной фауны более удобны для оценки степени загрязнения водоема, чем зоо- или фитопланктон.

Целью проводимых исследований является оценка качества воды Горьковского водохранилища в зоне наибольшего влияния города Костромы по состоянию макрозообентоса.

Отбор проб производился нами с июня по август 2005 и 2006 годов на 3-х станциях водохранилища, находящихся в прибрежной левобережной зоне, как наиболее подверженной антропогенному воздействию. Первая станция находится в районе городского пляжа, вторая у речного причала, и третья у завода «Фанплит».

Определение уровня загрязнения водохранилища проводилось по шкале качества вод (С.Г. Николаев). В левой её части помещён перечень индикаторных таксонов. Их существование приурочено к одному или нескольким классам качества воды, которые для каждого таксона отмечены в горизонтальной строке знаком «+». В самой нижней горизонтальной строке таблицы даётся индивидуальная значимость таксонов определённого класса, установленная ранее в результате адаптации перечня таксонов к химическим показателям 6 классов качества вод. По окончании внесения отметок обнаружения таксонов, в каждом классе вспомогательной таблицы подсчитываем число отметок, умножаем на величину индивидуальной классовой значимости таксонов и получаем суммарную индикаторную значимость таксонов в каждом классе. Принадлежность обследован-

Основные характеристики зообентоса

Номер станции	N, экз./м ²	B, экз./м ²	S, число видов	Биотический индекс Вудивиса
1	4386	22,2	13	3
2	3952	18,1	7	2
3	3565	15,3	10	3

ной станции к определённому классу качества воды определяется по максимальной суммарной значимости.

Определение класса качества воды проведено по состоянию донных беспозвоночных. На основании чего, биотоп первой станции (городской пляж) отнесён к 4 классу качества воды, это означает, что воды загрязнённые, альфа-мезосапробные, эвтрофные, индекс качества вод по Вудивису – 3, состояние можно оценить, как экологически неблагоприятное. Здесь отмечается низкое видовое разнообразие макрозообентоса, отсутствуют крупные двусторчатые моллюски – перловицы (*Unio*) и беззубки (*Anodonta*), а зообентос представлен в основном хирономидами.

Воды второго биотопа (речной причал) относятся к 5 классу качества вод, то есть грязные, бета-полисапробные, полиэвтрофные, индекс качества воды по Вудивису – 2, состояние биотопа – экологически неблагоприятное. Наибольшее развитие на этой станции получили в качественном и количественном соотношении личинки двукрылых.

Воды третьего биотопа (завод «Фанплит») относятся также к 5 классу качества, воды грязные, бета-полисапробные, полиэвтрофные, индекс по

Вудивису – 3. Данный биотоп представлен биоценозом *Dreissena polymorpha*, этот вид не требователен к качеству не только воды, но и донных отложений, также значительное развитие получили олигохеты, эта группа беспозвоночных чрезвычайно отзывчива на обеспеченность пищей в виде детрита, водорослей и органического вещества антропогенного происхождения.

Используя методику определения степени загрязнения водоёма по индексу Гуднайта и Уотля, были собраны бентосные организмы с площади дна 1 м². Организмы разделили на 2 группы: малощетинковые черви и прочие виды. Подсчитали организмы по формуле:

$$a = \frac{m}{b} \cdot 100\%,$$

где *a* – индекс Гуднайта и Уотля; *m* – число малощетинковых червей; *b* – число других видов. По индексу Гуднайта и Уотля, качество воды в пределах города Костромы составляет 65%, что характеризуется как сомнительное загрязнение.

Проведя анализ экологического состояния Горьковского водохранилища в районе города Кострома, мы пришли к выводу, что вода данной экосистемы нуждается в особом внимании и охране.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ЭЛЕКТРОХИМИЧЕСКИЕ И ЭЛЕКТРОЛИТНО-ПЛАЗМЕННЫЕ МЕТОДЫ МОДИФИКАЦИИ МЕТАЛЛИЧЕСКИХ ПОВЕРХНОСТЕЙ: Материалы II Междунар. научн.-техн. конференции, г. Кострома, 24–27 сентября 2007 г. – М.; Кострома: КГУ, 2007. – 327 с. – ISBN 978-5-7591-0813-9.

Белихов Александр Борисович. **ФИЗИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ. Ч. 2: Вычислительная физика** / А.Б. Белихов, А.И. Ласкин, Б.М. Моисеев. – Кострома: КГУ, 2007. – 61 с.

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ НА ОСНОВАНИИ МНЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ

Разработка вопросов теории содержания профессионального образования, проблема анализа и проектирования содержания обучения учебной дисциплины (в том числе дисциплины «Иностранный язык»), а также учебной программы и планов была и остается одной из актуальных проблем дидактики профессионального образования. Современные стандарты в образовании требуют пересмотра многих подходов и результатов решения педагогических вопросов, в том числе и в сфере содержания обучения.

Современная педагогика располагает большим количеством научных работ, посвященных анализу таких понятий, как содержание образования, содержание обучения, учебный материал. Затрагиваемые проблемы рассматривали в своих трудах Ю.К. Бабанский, Е.Л. Белкин, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, И. Марев, Л.М. Перминова, А.Н. Ростовцев, М.Н. Скаткин, А.М. Сохор и др.

Необходимость четкого разграничения указанных понятий диктовалась потребностями соответствующих дидактических исследований и дала возможность разработать более точные и конкретные подходы к решению многих важных задач, связанных с проблемой определения содержания образования.

Анализ работ, рассматривающих содержание образования в историческом аспекте (Л.М. Перминова, А.Н. Ростовцев), позволил судить о его динамичности, обусловленной состоянием общества, находящегося в постоянном развитии. Современная фундаментальная наука (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.Н. Берулаева, К.Я. Вагина, Б.С. Гершунский, Ю.И. Дик, В.Г. Дорофеев, Т.Д. Дубовицкая, Т.А. Ерахтина, М.П. Карпенко, В.Н. Кеспилов, В.В. Краевский, В.О. Кутьев, Т. Левовицки, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачев, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, А.М. Сохор, Л.М. Перминова, А.Н. Ростовцев, В.В. Усанов, В.А. Яблоков и др.) рассматривает содержание образования как многоплановую, динамичную и многоуровневую систему.

Рассматривая обучение, в соответствии с Законом РФ «Об образовании», как одну из двух составляющих образования, согласно Б.С. Гершунскому [1, с. 99–100] будем понимать под содержанием обучения «...педагогически обоснованную, логически упорядоченную и текстуально зафиксированную в учебных программах научную информацию о материале, подлежащем изучению, представленную в свернутом виде и определяющую содержание обучающей деятельности педагогов и познавательной деятельности учащихся в целях овладения всеми компонентами содержания образования».

Следует указать на причины, определяющие отбор содержания образования и обучения, которые представляется возможным объединить в четыре группы. Отбор содержания обучения:

- определяется потребностями общества. Различные уровни содержания образования требуют постановки различных целей, образующих иерархию целей;

- диктуется самой системой обучения. Существуют определенные закономерности процесса обучения, отражающие устойчивые зависимости между деятельностью обучаемого, деятельностью преподавателя и содержанием образования. Все они могут быть разбиты на две большие группы. Первая из них присуща процессу обучения и проявляется всегда, когда этот процесс возникает в какой-либо форме. Закономерности второй группы проявляются в зависимости от характера деятельности обучающего и обучаемых, содержания образования и методов, которые используются. Это означает, что рассматриваемые закономерности выполняют роль факторов по отношению к процессу отбора содержания;

- определяется временными и материальными ограничениями. При разработке содержания учебного предмета и учебного материала и временной фактор, и материальная база обучения могут существенно варьироваться. Безусловно, это важно при решении вопроса об использовании тех или иных источников содержания и уровне этого использования.

– обусловлено психологической стороной процесса обучения, которая через систему обучения формирует свои факторы, влияющие на отбор содержания образования. Эти факторы действуют на уровне отбора содержания учебного материала и учебного предмета.

Важнейшими элементами, определяющими содержание образования на всех его уровнях, становятся введенные 13 января 1996 года Законом РФ №12-ФЗ «Об образовании» образовательные программы (ОП) и государственные образовательные стандарты (ГОС). Достаточная автономность учебных заведений России в вариативности содержания образования устанавливается пунктом 5 статьи 14 Закона РФ «Об образовании» [2], которая утверждает: «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ».

Таким образом, ГОС становится важнейшим нормативным документом, который указывает на целостность и единство содержания образования на всех уровнях образовательной системы России.

В настоящее время в свете гуманизации образования и его ориентации на развитие личности обучаемых современная наука направлена на поиск оптимальных путей развития у обучаемых творческих способностей, умений, связанных с самостоятельным поиском, анализом, синтезом и применением новой информации.

Приоритет усвоения учащимися способов и методов самостоятельного приобретения новой информации, новых способов деятельности по отношению к усвоению типовой, безальтернативной информации и действий по образцу требует при его реализации существенного пересмотра содержания образования.

В процессе совершенствования содержания обучения особую значимость приобретает оптимизация объема содержания, а именно, совокупности учебных элементов содержания, апеллирование к которым в учебном процессе и в оценочных процедурах должно происходить с опорой только на собственную память.

Представляется очевидным, что обоснованная и убедительная оптимизация содержания

обучения должна опираться на результаты максимально полного анализа значимости учебных элементов, входящих в это содержание. В свою очередь, значимость учебных элементов определяется местом и ролью, которую данный элемент играет в целях обучения, т.е. его значимостью в концептуальной модели выпускника соответствующего образовательного уровня.

Предлагаемая оптимизация объема содержания обучения необходима для:

- сокращения объема репродуктивной части обучения и расширения его продуктивной части;
- совершенствования необходимых умений эффективного поиска, переработки и использования информации;
- увеличения объема времени на самостоятельную учебную, учебно-поисковую и учебно-исследовательскую деятельность обучаемых, на их индивидуальное саморазвитие и самосовершенствование.

Очевидно, что сокращение репродуктивной части обучения не может произойти без оптимизации объема содержания образования.

Содержание учебного предмета «Иностранный язык» также определяется социальным заказом общества, его потребностями, уровнем развития в конкретный исторический период, состоянием системы общего образования и многими другими факторами.

В последнее время отечественная дидактика встала перед необходимостью не только уточнить понятие «содержание обучения иностранному языку» в том или ином типе учебного заведения, но и решить круг проблем, связанных с вопросом о том, каким должно быть это содержание, как его отобрать и организовать.

Содержание обучения в широком смысле слова является описанием содержания и объема информации, необходимой будущему специалисту для деятельности в профессиональной и культурно-бытовой сферах.

Информация, которую должен получить обучаемый при изучении иностранного языка, сводится к знаниям, умениям и навыкам для осуществления речевой деятельности в различных сферах.

Содержание обучения определяется целями обучения и влияет на выбор средств и приемов обучения. Развитие и функционирование системы обучения предопределяется существованием обратной связи с социальным заказом и потребностями обучаемых и обучающихся.

Проектирование содержания обучения дисциплины «Иностранный язык» на специальности «Прикладная информатика в экономике» в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ) осуществлялось с помощью ряда методов, применяемых при проектировании содержания обучения в дидактике.

Представляется очевидным, что существенное значение при проектировании содержания обучения представляет собой *опрос* существенного количества экспертов – профессионалов и самих обучаемых о значимости учебных элементов содержания обучения. Этот метод заимствован из социологии и предусматривает [3, с. 67–73, 4, с. 65–66]:

- обращение исследователя к определенной совокупности людей (респондентов) с вопросами, содержание которых представляет изучаемую проблему на уровне эмпирических индикаторов;
- регистрацию и статистическую обработку полученных ответов, их теоретическую интерпретацию.

Специфика этого метода состоит в том, что при его использовании источником первичной социологической информации является человек (респондент) – непосредственный участник исследуемых социальных процессов и явлений.

Основными видами опроса, в зависимости от письменной или устной формы общения с респондентами, являются анкетирование и интервью. В их основе лежит совокупность вопросов, которые предлагаются респондентам, и ответы на которые и составляют массив первичных данных. Вопросы респондентам задаются посредством анкеты или опросного листа.

Анкета представляет собой объединенную единым исследовательским замыслом систему вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик объекта и предмета анализа.

Для выявления целей и интересов обучаемых, потребностей выпускников и преподавателей специальных дисциплин было проведено анкетирование групп магистров и студентов от первого до пятого курса; группы выпускников и преподавателей различных кафедр, обслуживающих рассматриваемую специальность. Результаты анкетирования позволяют определить мнения респондентов относительно: *целей*, которые они ставят перед собой при изучении иностранного языка; *тем*, изучению которых они отдают приоритет; *ситуаций*, в которых выпускникам придется пользоваться иностранным языком; *процентного соотно-*

шения общеразговорного иностранного языка и языка специальности в университетском курсе.

В анкетировании участвовало 114 студентов (все курсы) и 11 магистрантов; 37 преподавателей, работающих со студентами специальности «Прикладная информатика в экономике» в ННГАСУ и 17 выпускников данной специальности. Выборка мала, но она полная, поскольку были опрошены все студенты и магистры, изучающие английский язык; 90,2% преподавателей, обслуживающих данную специальность (4 преподавателя иностранного языка не принимали участие в опросе) и 94,1% выпускников, данной специальности (1 выпускник не принимал участие в опросе, так как изучал немецкий язык в вузе).

В данной статье представлен сравнительный анализ ответов выпускников¹.

Данные анкетирования выявили, что в настоящий момент:

1. В своей профессиональной деятельности 94,1% выпускников используют иностранный язык, пояснив при этом, что они используют иностранный язык для ведения деловых переговоров, составления документации и ведения деловой переписки, для поиска и чтения специальных текстов с целью извлечения информации по специальности, для участия в международных проектах.

2. 76,5% выпускников используют иностранный язык в профессиональной деятельности *постоянно*, 11,7% – *часто* и 5,8% – *время от времени*.

3. В сфере непрофессиональной коммуникации иностранным языком пользуются 100% выпускников.

4. Из них 82,3% выпускников используют иностранный язык вне профессиональной деятельности *постоянно* и 17,6% – *часто*.

5. Кроме того, иностранный язык необходим выпускникам для

- туризма (общение с носителями языка; с иностранцами, владеющими английским языком как языком международной коммуникации; общение в гостинице, аэропорту и т.д.) – 100%;
- общения с коллегами-иностранцами на профессиональные темы – 41,1%;
- работы в сети Интернет (понимание статей, рекламных роликов и другое в сети) – 100%;
- работы с непрофессиональной литературой на иностранном языке:

а) чтения с пониманием общего смысла прочитанного (книг и статей, размещенных в периодических изданиях) – 100%,

б) чтения с пониманием деталей прочитанных книг и статей, размещенных в периодических изданиях – 17,6%,

– работы с литературой по специальности:

а) чтения специальных текстов с пониманием общего смысла прочитанного – 94,1%,

б) чтения специальных текстов с пониманием деталей прочитанного – 52,9%.

В этой связи представляется очевидным вопрос о том, поддерживают ли выпускники уровень владения языком, полученный в вузе. 76,5% выпускников поддерживают свой уровень подготовки по иностранному языку после окончания университета. Из них 58,8% занимаются самостоятельно, 5,8% работают за границей и 11,7% посещают курсы для подготовки к сдаче международных экзаменов форматов ВЕС и САЕ.

Свою языковую подготовку в университете считают достаточной во всех аспектах – 11,7% выпускников, недостаточной в плане профессиональной коммуникации – 70,6% выпускников, недостаточной в плане вне профессиональной коммуникации – 11,7% и недостаточной во всех аспектах – 11,7% выпускников.

Выводы.

1. Обзор широкого спектра общедидактических подходов к определению принципов, критериев, способов и методов анализа и проектирования содержания образования позволяет представить современное состояние проблемы и актуальность ее разрешения.

2. Анализ нормативных документов, определяющих роль и направленность совершенствования содержания в системе образования РФ дополняет обоснование актуальности.

3. Результаты опроса выпускников совместно с результатами анализа анкетирования студентов

рассматриваемой специальности и преподавателей, обслуживающих данную специальность, помогли получить обобщенную информацию, которая может послужить основой для совершенствования программы по иностранным языкам, ориентированной на реальные потребности обучаемых.

Примечание

¹ Обсуждение результатов анкетирования студентов опубликовано в сборнике *Высокие технологии в педагогическом процессе* // Труды VII Международной научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов (26–27 апреля, 2006 г.). – Н. Новгород: ВГИ-ПУ, 2006. – Т. 1. – С. 151–152.

Библиографический список

1. *Герциунский Б.С.* Прогнозирование содержания образования в техникумах. – М.: Высшая школа, 1998. – 144 с.

2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.

3. *Жуковская З.Д.* Методика ценностного подхода к конструированию учебной информации на всех этапах обучения будущего специалиста // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. – Волгоград: Волгоградский политехнический ин-т, 1984. – 139 с.

4. *Соколов В.М., Захарова Л.Н., Гребенев И.В., Соколова В.В.* Матричный метод построения комплексных задач профессиональной диагностики (на примере подготовки учителя) // Тезисы докладов международной научно-методической конференции «Проблемы качества высшего образования». – Уфа: Уфимск. авиац. техн. ун-т, 1993. – 155 с.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Фетискин Николай Петрович. ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРНОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ. – М.; Кострома: КГУ, 2007. – 429 с. – ISBN 978-5-7591-0810-8.

Фетискин Николай Петрович. ПСИХОТЕХНОЛОГИИ СТРЕССОСЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ: Учеб.-метод. пособие. – М.; Кострома: КГУ, 2007. – 214 с. – ISBN 978-5-7591-0810-11.

А.А. Баранов, Р.Н. Шарафутдинов

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

В новых социально-экономических условиях развития общественного сознания на фоне обострения глобальных проблем (экологических, демографических, социальных) особую актуальность имеет становление нового, «инновационного» специалиста-профессионала, способного находить новые возможности для их рационального решения. Отличительной чертой такого человека является высокий уровень формирования качеств: креативности, когнитивности, способности к постоянному самосовершенствованию и осуществления успешной жизнедеятельности – важнейших составляющих основы высокого профессионализма и творческого мастерства [5; 8].

Для реализации подготовки профессионала инновационного уровня возникает необходимость переосмысления путей и перспектив дальнейшего совершенствования личности, формирования нового подхода к проблеме развития человека в рамках новых концепций образования. Одним из направлений повышения качества образовательной системы является становление фундаментальной науки о закономерностях и технологиях роста профессионализма и творчества как оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности – акмеологии. Под акме в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный (высокий) уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области. Достижение акме – это результат взаимодействия многих объективных и субъективных условий жизни человека. Наиболее значимые из них – условия воспитания, обучения, качество образования [4]. В аспекте акмеологии, подготовка специалиста-профессионала направлена как на достижение максимального социального статуса в соответствующей социальной среде и определение личностью своей роли в этом процессе, так и на достижение максимального профессионального мастерства. Одним из ключевых вопросов в акмеологии является проблема становления и совершенствования творческого потенциала человека в различных видах профессиональной деятельности: в сфере управле-

ния, науки и изобретательства, предпринимательства, образования и т.п.

Профессионализм обозначается психологами и педагогами как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности, его предпосылкой является высокий уровень формирования специальных способностей и умений. Между тем, понятие профессионализма в настоящее время приобретает непосредственную связь с такими категориями профессиональной деятельности как проектирование, субъект, индивидуальность, инновация. В философском понимании субъектом является человек, познающий и изменяющий мир, поэтому становление субъекта возможно лишь при дидактических условиях, способствующих активизации и приобретению личного опыта познавательной и преобразовательной деятельности. С позиций гуманистической парадигмы образования А.А. Радугин видит конечную цель воспитания в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, т.е. свободным, самостоятельным существом, ответственным за всё происходящее в этом мире [11].

В соответствие с этим в современной акмеологии выделяется целостная характеристика индивидуальных свойств человека – интегральная индивидуальность [6]. Это особый, индивидуально своеобразный характер связи между всеми свойствами человека. Одним из основных феноменов процесса формирования индивидуальности является становление индивидуального стиля как способа адаптации человека к конкретной профессиональной среде, социальной группе и обществу в целом. При этом индивидуальный стиль – это, прежде всего, стиль профессиональной деятельности. В контексте развития индивидуальности особо значение имеет аутопсихологическая компетентность. А.А. Деркач выделяет следующие акмеологические компоненты аутопсихологической деятельности:

– сформированная позиция внутреннего наблюдателя, как метакоммуникатора, субъекта самопреобразующей деятельности, способного коммуницировать с разными уровнями психики и в разных каналах восприятия;

– способность личности планировать этапы своего развития и предусматривать коррекцию неблагоприятных периодов за счет нейтрализации негативных психологических образований и активизации позитивных личностных ресурсов;

– умение поддерживать постоянную позитивную динамику своего развития [2; 3].

Отчасти, рассмотренные компоненты проявляются в структуре проектной деятельности, которой в последнее время уделяется особое внимание со стороны педагогов и психологов в аспекте становления и совершенствования субъекта – профессионала «инновационного типа». В частности учебная и профессиональная проектная деятельность в современной интерпретации включает в себя следующие этапы:

- рефлексия, направленная на анализ профессиональных потребностей;
- выявление и формулирование проблемы, постановка цели и задачи проектирования (преобразования), планирование этапов последующих действий;
- исследование существующих технологий, проведение поиска и анализа информации, нахождение и обоснование выбора оптимальных решений проблем;
- разработка технологий и средств решения проблемы на основе инновационных методов;
- диагностика результата и авторефлексия [9].

В настоящее время исследователи находятся в поиске путей, позволяющих сделать акмеологию менее подверженной академизму и, сохраняя в ней подлинную научность, непрерывно повышать ее практическую востребованность. Нами представляется, что одним из таких путей может быть реализация учебной и профессиональной деятельности на основе проектирования, как главного условия инновационной профессионализации специалиста любого профиля с учётом акмеологических представлений. Такая гипотеза находит своё обоснование в результатах применения проектной технологии в образовании. По словам её разработчиков, учебное проектирование в значительной степени способствует становлению субъекта, творческой самореализации развивающейся личности, совершенствованию её интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей [7].

Кроме того, проектирование сегодня, это важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна. Профессио-

нальная деятельность современного педагога приобретает непосредственную взаимосвязь с педагогическим проектированием, направленным на создание инновационных технологий обучения, поэтому она носит инновационный характер. Инновационная деятельность нацеливает учителя на познание и осмысление проблем. Видение проблем и возможностей – это своего рода рождение новой культуры, инновационной философии [10]. Это объясняется тем, что процессы кардинальных преобразований системы образования и общества требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой, инновационной педагогической деятельности. Отсюда следует, что современный учитель как субъект педагогического процесса становится главным действующим лицом любых преобразований в системе просвещения.

В этой связи обнаружили противоречия между традиционным уровнем реализации деятельности учителя и современными социальными потребностями в педагого-новаторе с творческим, научно-педагогическим мышлением [10]. Между тем, потребность в проектировании деятельности педагога возникает всякий раз тогда, когда наступает осознание необходимости перехода от существующей к прогностической модели образовательной системы. При этом всякий раз возникает проблема разработки педагогического проекта. Педагогическая проектная деятельность определяется исследователями как система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств достижения поставленных целей. Её реализация предполагает высокий уровень развития личностных, общепрофессиональных и культурных качеств учителя, проективных умений, глубокого знания содержания учебного материала, о чём говорят как отечественные, так и зарубежные исследователи.

С этих позиций профессионализм педагога можно определить как системную интегральную характеристику личности, представляющую совокупность педагогической компетентности, мастерства, профессионально значимых качеств и индивидуального имиджа учителя, обеспечивающей эффективность и оптимальность инновационной образовательной деятельности. Педагогическая компетентность с учётом этого, это единство теоретической и практической готовности к осуществлению инновационной деятельно-

сти на основе педагогического проектирования, включающей уровень овладения предметными, методико-педагогическими и проектировочными знаниями и умениями.

Несмотря на то, что педагоги профессиональной школы и учителя уже психологически готовы к педагогическому проектированию, всё же система подготовки учителя в вузе не отвечает требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. В частности процесс профессионального становления будущего учителя не моделирует структуру инновационной деятельности, что предопределяет стихийный и эпизодический характер подготовки педагога [10]. А.А. Вербицкий эту ситуацию описывает следующим образом – «формы организации учебно-познавательной деятельности студентов неадекватны формам профессиональной деятельности специалистов» [1]. Таким образом, в реальной высшей школе не закладываются предпосылки для инновационной профессионализации педагога. Исследователи видят решение этих задач в организации систематической проектной деятельности студентов, которая может быть обеспечена при интеграции предметного направления обучения будущего учителя с учебным проектированием. Однако в существующей профессиональной подготовке эти направления дезинтегрированы и не образуют системного единства. При этом методико-педагогическая и проектировочная области представлены в профессиональной подготовке недостаточно, что снижает её эффективность и уровень достижения профессионализма будущего педагога.

Анализ научных работ, посвящённых проблемам обучения будущего педагога, позволил нам прийти к выводу о том, что важнейшим условием повышения эффективности его подготовки к профессиональной проектной деятельности может быть межпредметная интеграция дисциплин, причем на основе системы предметного и педагогического учебного проектирования. Исходя из этого, нами предложена дидактическая система, обеспечивающая включение в структуру лекционных и лабораторно-практических курсов дисциплин учебной методико-педагогической и предметной проектной деятельности. Главным её компонентом является новая, проблемно-проектная форма проведения лекционных и лабораторно-практических занятий, которая существенно изменяет их характер. В частности лекция преобра-

зуется в проблемно-проектную лекцию, поскольку одной из главных дидактических единиц здесь является самостоятельное выявление студентом проблемы и её решение. Лабораторно-практические работы в таком аспекте становятся лабораторно-проектными занятиями. Благодаря включению в структуру учебных курсов системы учебных проектов обеспечивается интеграция методико-педагогического, предметного и проектировочного направлений профессионального обучения.

Таким образом, проектирование приобретает сквозной характер, что способствует формированию инновационного стиля мышления у студентов, повышению эффективности развития проектировочных умений, создаёт предпосылки для дальнейшего успешного профессионального роста в профессиональной деятельности. Иными словами, здесь создаются организационно-педагогические условия непрерывного развития профессионализма педагога. Главным из них, является учебное, а затем и профессиональное проектирование деятельности, как студента, так и педагога, обуславливающее их профессионализацию. Именно благодаря проектированию создаётся рефлексивно-инновационная среда, в которой развиваются творческие возможности профессионала-субъекта.

Результаты апробации рассмотренной дидактической системы на примере подготовки будущих педагогов, показали достоверную корреляцию между уровнем развития у них проектировочных, методико-педагогических и предметных умений. Кроме того, нами выявлена устойчивая устремленность студентов к достижению вершин своего акме-личностного, профессионального развития, самосовершенствования, что позволяет рассматривать предложенную нами дидактическую систему в аспекте разработки практико-ориентированной акмеологической технологии.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пос. — М.: Высш. шк., 1991. — С. 14, 15, 46, 57, 135.
2. *Деркач А.А.* Акмеология. — М.: РАГС, 2004. — 688 с.
3. *Деркач А.А. Кузьмина Н.В.* Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Кафедра акмеологии и политической психологии. — М., 1993. — С. 5–6.
4. *Ильин В.В., Пожарский С.Д.* Философия и акмеология. — СПб.: Политехника, 2003. — 395 с.

5. *Иноземцев В.Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречие, перспективы: Учебное пособие для студ. вузов. – М.: Логос, 2000. – С. 5, 6, 32.

6. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.

7. Методика обучения технологии. Кн. для учителя / Под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск; Ишим: Ишимский гос. пединститут, НМЦ Технология, 1998. – С. 97, 112.

8. *Назаретян А.П.* Агрессия, мораль и кризисы

в развитии мировой культуры. – М.: Наследие, 1996. – С. 8–16.

9. *Овечкин В.П.* Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / Монография. – М.; Ижевск: НИЦ Регулярная и хаотическая динамика, 2005. – С. 156–159.

10. *Подымова Л.С., Слостенин В.А.* Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП Магистр, 1997. – С. 3, 6, 7, 24, 84, 85, 87.

11. *Радугин А.А.* Культурология: Курс лекций. – М.: Центр, 1997. – С. 194.

Т.В. Бежкинева

РАЗВИТИЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА «Я» ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Традиционно в отечественной и зарубежной психологии исследование проблемы самосознания и компонентов, составляющих его структуру, рассматривается как одна из наиболее значимых. Проблематику образа «Я», как одного из центральных образований сферы самосознания человека, разрабатывали многие отечественные (Е.З. Басина, А.В. Захарова, И.С. Кон, А.И. Липкина, М.И. Лисина, С.Р. Пантеев, А.В. Петровский, В.Я. Пилиповский, А.И. Силвестру, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) и зарубежные (Р. Бернс, У. Джемс, Ч. Кули, Дж. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Р. Уайли и др.) психологи. Однако, несмотря на кажущуюся теоретическую проработанность и определенность рассматриваемого понятия, нельзя не отметить терминологическую разобщенность в представлениях об его содержании и структуре, его месте и соотношении с другими психологическими феноменами, что порождает сложность определения той психической реальности, которая стоит за данным понятием. Такое состояние проблемы указывает на то, что она находится в процессе становления и нуждается как в теоретическом, так и в экспериментальном осмыслении.

Несмотря на общую методологическую неоднородность известных теорий, в своих последних исследованиях образа «Я» подавляющее большинство авторов, так или иначе, опираются на исследования Р. Бернса, который солидаризиру-

ясь главным образом со взглядами неогуманистов, в особенности с К. Роджерсом, создал фундаментальную в данном направлении работу о Я-концепции личности, синтезирующую имевшиеся на тот момент теоретические воззрения предшественников. В его работе имеет место резонанс идей интеракционистской школы, а также теории формирования личности неопрейдистского толка, разработанной Э. Эриксоном. Определяя образ «Я» как когнитивный компонент Я-концепции, Р. Бернс отвел ему значимую роль в интерпретации индивидуального опыта. В качестве его главной функции выступает отражение знаний о себе, которые имеют разную степень осознанности и обобщенности – от элементарных представлений до концептуально-понятийных построений [2]. В этой связи логично предположить, что образ «Я» складывается из представлений индивида о собственных характеристиках и способностях; о возможностях взаимодействия с другими людьми и окружающим миром в целом; о ценностях, связанных с объектами и действиями; о целях или идеях, имеющих позитивную или негативную направленность. Следовательно, основу образа «Я» составляют интеллектуальные операции осознания себя разной степени глубины. Дialeктичность становления когнитивного компонента Я-концепции проявляется в противоречивости и незавершенности представлений о собственном «Я».

В качестве существенных для понимания образа «Я» нами выделены следующие моменты:

самоидентичность; соотношение характеристик реального «Я» и идеального «Я» в качестве его компонентов; предвосхищение индивидом отношения к нему социума; самоустановка на себя.

Развитие человеческой психики, по мнению Л.С. Выготского, совершается благодаря процессу интериоризации, «присвоения» ребёнком социальных по своей природе отношений. Ранние детские представления, основанные на оценках взрослых, имеют определяющую роль в восприятии информации о себе. Они являют собой призму определенных установок и выводов, через которую преломляется любая информация, сигнализирующая о смысле «Я» личности [2; 5; 9]. Впоследствии ребенком усваиваются только те оценки, которые одновременно согласуются и с его представлениями о самом себе и с его индивидуальным опытом. Я-концепция, не получившая позитивного содержания, не может служить основой для построения положительного представления себе. Этим фактом объясняется, на первый взгляд, казалось бы, парадоксальная тенденция сохранения индивидом исходного содержания образа «Я» даже в том случае, когда оценка знания о себе носит негативный оттенок [10]. Следовательно, образ «Я», первоначально зависимый от внешнего влияния, впоследствии играет самостоятельную роль, определяя самооощущение и мировосприятие человека. Следуя этой логике, можно сказать, что оценочные воздействия взрослого, накладывая отпечаток на представления ребенка о самом себе, могут выступать в роли фактора, способствующего искажению содержания его образа «Я», что осложняет установление контакта ребенка с социумом, значительно снижая его адаптивные возможности.

Особую остроту приобретает эта проблема, когда речь идёт о детях, воспитывающихся в ситуации семейного неблагополучия. Не вдаваясь глубоко в анализ смысловой нагрузки понятия «семейное неблагополучие», лишь подчеркнем, что главной особенностью неблагополучной семьи является отрицательное разрушительное десоциализирующее влияние на формирование личности ребенка [4; 5]. В настоящее время случаи семейного неблагополучия нередки. На фоне этого наблюдается увеличение числа детей, составляющих «группу риска». Большинство из этих детей испытывают недостаток родительской любви и заботы уже с момента рождения. Впоследствии такие дети зачастую изымаются из семьи

органами опеки и помещаются в одну из специальных социальных структур (клиника, приют) с целью дальнейшего устройства в учреждение закрытого типа для постоянного проживания [4]. Но преобразование жизненных реалий не приводит к оптимизации взаимоотношений с окружающими. Часто отмечающиеся у этих детей сложности в сфере самосознания приводят к переживанию ими своей ненужности, утрате своей ценности и ценности другого человека [8]. Образ «Я», не получивший позитивного содержания на ранних этапах онтогенеза, в последующие периоды развития не может служить основой для устойчивых адекватных представлений о самом себе [2].

В старшем дошкольном возрасте, когда соотношение эмоционального и когнитивного компонентов Я-концепции несколько уравнивается, становится возможной трансформация его когнитивной части. Ее интенсивное формирование в этот возрастной период связано с обострением восприятия внешних оценок и самовосприятия. Этот процесс основывается на способности сравнения себя с другими людьми, сопоставления собственных качеств с внутренними эталонами или результатами деятельности других, оценкой степени расхождения этих двух величин [7; 9]. Именно когнитивный компонент самосознания может способствовать преодолению ребенком старых представлений о себе, в том числе в случае их неадекватности, и к формированию качественно нового, более точного и реального содержания образа «Я» [7].

Поскольку негативное самоотношение, сформировавшееся в раннем возрасте, опирается на ригидные стереотипные представления в области человеческих взаимоотношений, то в качестве *гипотезы* нашего исследования было выдвинуто предположение о том, что развитие диалектической интеллектуальной позиции в системе представлений о себе и окружающих, способствует преобразованию негативных когнитивных самоустановок и оптимизирует характер содержания образа «Я» у детей 6–7 лет.

Для проверки гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование, включающее два этапа. На первом исследовалась специфика содержания образа «Я» у детей 6–7 лет, воспитывающихся в различных социально-психологических условиях с последующим сравнительным анализом полученных данных.

Диагностический инструментарий, соответствующий первому этапу исследования пред-

ставлял набор следующих методик: «Нарисуй себя» – разработана А.М. Прихожан и З. Василюскайте; «Рисунок семьи» (модифицирована Г.Т. Хоментаскасасом); в качестве ключевого в нашем исследовании выступал модифицированный вариант методики Дембо-Рубинштейн, шкалы отражали следующие характеристики: «маленький – большой», «сильный – слабый», «мастер на все руки – неумеха», «смелый – трусливый», «умный – глупый», «добрый – злой», «хороший друг – плохой друг», «жадный – щедрый».

В исследовании приняли участие 147 детей 6–7 лет. Из них:

1. Дети, воспитывающиеся в приюте – 72 человека – экспериментальная группа.

2. Дети, воспитывающиеся в условно благополучных семьях – 75 человек – контрольная группа. Под условно благополучными мы понимали те семьи, в которых ребенка растят оба родителя, семья как система характеризуется открытостью, воспитательные воздействия носят сбалансированный характер, учитываются основные семейные функции, сохранна традиционная структура. Показателем отсутствия скрытых дефектов воспитания выступает психологическое равновесие и жизнеутверждающее адаптивное поведение ребенка.

По полученным нами данным для детей, воспитывающихся в приюте, характерно снижение показателей позитивного представления детей о себе. В ряде случаев отмечается открытое негативное эмоциональное отношение к Я-фигуре – не получилась, не красивая, не нравится и т.д. (Методики «Рисунок семьи» и «Нарисуй себя») – 66,7% испытуемых. В контрольной группе этот показатель не превышает 5%, при этом выявленные признаки имеют значительно меньшую выраженность.

Согласно данным методики Дембо-Рубинштейн в ходе оценки результатов детей изъятых из неблагополучных семей, проживающих в приюте, было выявлено три основные тенденции. Согласно одной из них, идеальная самооценка значительно доминировала над реальной – интервал от 30 до 40 баллов (32% детей), что указывает на депрессивное или субдепрессивное состояние, низкий уровень самопринятия. Кроме того, это указывает на внутреннюю рассогласованность личности, негативную Я-концепцию, отрицательный образ «Я». Вторая тенденция проявлялась в равномерном одновременном снижении уровней идеальной и реальной самооценок при некоторой их неустойчивости (28,6% детей). Такое вы-

страивание реального и идеального компонентов образа «Я» могло быть обусловлено работой компенсаторного (защитного) механизма, ограждающего сознание от вторжения мыслей о собственной несостоятельности. Одновременно с этим снижается стремление к достижениям, сужается зона ближайшего развития. Третья тенденция проявлялась в присуждении себе испытуемыми себе максимально высоких баллов по большинству предложенных характеристик, не различая реальную и идеальную самооценки. При этом суждения о себе отличались низким уровнем самокритичности и недифференцированностью качества и его оценки (27,2% детей). По данным Е.З. Басиной, такая тенденция может быть обусловлена несформированностью раннего образа «Я», отсутствием Я-концепции [1]. Как отмечают А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, неопределенность Я-концепции делает образ «Я» чрезмерно «пристрастным» к оценкам окружающих, обуславливает легкость его дестабилизации и искажения под влиянием разного рода мотивационных и аффективных факторов [8].

Дети, воспитывающиеся в благополучных семьях, оценивая себя, использовали промежуточные точки шкал, в основном из верхней половины отрезка. Самооценку отличала дифференцированность: по разным характеристикам они оценивали себя неодинаково, принимали предложенное деление экспериментатором на реальную и идеальную самооценки. Разница между реальным и идеальным Я не составляла более 15 баллов, что указывает на отсутствие конфликта между названными модальностями установок личности на себя при наличии критичности. В подавляющем большинстве (90%) дети сопровождали свои оценивающие действия «самокритикой», завершая оценку положительным высказыванием типа: «Иногда я немножко боюсь, но все-таки я смелый...». Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования образа «Я» дошкольников указывает на существенные отличия между двумя выборками детей: экспериментальной и контрольной групп.

Второй этап экспериментального исследования был направлен на определение уровня сформированности диалектических мыслительных структур, отражающих многоаспектные комплексные представления о сущности человеческих взаимоотношений. В нем принимали участие дети 6–7 лет, являющиеся воспитанниками при-

жителя, у которых в ходе предварительного исследования были выявлены отчетливые признаки негативной трансформации образа «Я» – 56 человек (77,8% детей от общей численности экспериментальной группы).

В качестве диагностического инструментария были использованы: методики «Исследование диалектического умственного действия смены альтернативы» и «Исследование диалектического действия объединения», разработанные Л.Ф. Баяновой; оригинальный опросник исследования уровня сформированности диалектической интеллектуальной позиции в системе представлений о себе и окружающих у детей 6–7 лет.

В ходе экспериментального исследования была выявлена отчетливая тенденция, согласно которой дети, воспитывающиеся в приюте, имеют более низкие показатели развития диалектического мышления, более низкий уровень развития диалектических мыслительных структур, отражающих многоаспектные комплексные представления о сущности человеческих взаимоотношений, чем их сверстники из благополучных семей. Ответы воспитанников приюта на вопросы экспериментальных отличаются шаблонностью, без попытки творческого переосмысления заданной ситуации.

Анализируя результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, можно полагать, что оптимизация содержания образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста возможна через развитие диалектических представлений в системе его мировоззрений. Поскольку негативное самоотношение, сформировавшееся в раннем возрасте, опирается на ригидные стереотипные представления в области человеческих взаимоотношений, то в качестве механизма преобразующего когнитивные установки ребенка и тем самым способствующего изменению его эмоционального настроения, нами был выбран механизм диалектических преобразований, освещенный в работах Н.Е. Вераксы [3].

В соответствии с данной стратегией, была разработана программа коррекции негативной трансформации образа «Я» для детей 6–7 лет. В ее основу положена серия авторских сказок, направленных на активизацию развития диалектических представлений, в основе которых лежит логика возможных отношений.

В формирующем эксперименте участвовало 24 ребенка 6–7 лет из экспериментальной группы. Программа состояла из 10 занятий продол-

жительностью 45–55 минут каждое. При соблюдении режима проведения – два раза в неделю, цикл был рассчитан на 1,5 месяца. В ходе занятий детям предлагалось прослушать сказку, главный герой которой, в зависимости от отношения к нему других персонажей, получал различные характеристики, имеющие противоположное значение. После чтения задавались запланированные вопросы по ее сюжету, требующие осознания диалектической проблемы.

После занятий нами были отмечены факты перенесения детьми диалектических представлений сначала в игровую деятельность, которая в дошкольном возрасте является ведущей, а затем в реальные условия окружающей действительности.

Контрольный эксперимент, проведенный по итогам формирующего, состоял из двух этапов, аналогичных этапам констатирующего эксперимента, с использованием первоначального набора методик. Сравнительный анализ результатов показал, что воспитанники приюта учитывая разнообразие реальных и потенциальных свойств, связей и взаимодействий, не только начинали по-новому оценивать себя, свои способности и возможности, но и меняли свои представления о системе отношений с окружающей средой. При изучении детских рисунков, выполненных в ходе контрольного эксперимента нами отмечены факты перенесения диалектических представлений в изобразительную деятельность. Наряду с принятием диалектической интеллектуальной позиции, в этих же рисунках был одновременно зафиксирован рост показателей позитивных представлений о себе. На это указывает как количественный, так и качественный анализ результатов, полученных с помощью методик «Рисунок семьи» и «Нарисуй себя».

Таким образом, в ходе проведенной нами опытно-экспериментальной работы было установлено, что развитие диалектической интеллектуальной позиции у детей 6–7 лет в системе их представлений о сущности человеческих взаимоотношений, способствует развитию умения гибко совмещать идеальное и реальное, условное и действительное видение ситуации, что предполагает рост позитивного отношения к себе и окружающим.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование диалектических представлений позволяет выйти за контекст данной ситуации, расширить диапазон моделируемых отношений с окружающей действительностью.

тью на уровне эмоционально-гностической ориентировки и рассмотреть отношение к себе и окружающим под новым, часто противоречивым углом зрения.

Преимущество диалектической логики в том, что она имеет свою особую форму, позволяющую абстрагироваться от самого содержания, которое трансформируется при этом в чистую форму. Отношения противоположностей, предполагающих взаимное исключение, вступая во взаимодействие, способствуют не только созданию нового продукта, но и возникновению новообразований в самой познавательной деятельности по его созданию [6]. Эти новообразования касаются смыслов тех оценок, которые усваиваются ребенком, в том числе в довербальный период развития. Таким образом, ребенок, не получивший положительного подкрепления содержания образа «Я», которое предопределено неблагоприятными обстоятельствами жизни, получает возможность выбора и самостоятельной корректировки представления о самом себе.

Итак, вышеизложенное позволяет определять развитие диалектических представлений как один из качественных принципов становления мировоззрения ребенка, через которое преломляется его самопредставление конкретизирующееся в его образе «Я».

Поскольку развитие диалектической интеллектуальной позиции стимулирует рост способности к самостоятельному адекватному оцениванию своих возможностей и поступков, что, в конечном итоге, способствует гармоничному личностному развитию, то выполненное исследование

позволяет рассматривать формирование диалектических представлений в мировоззрении ребенка как необходимую часть развивающей программы для воспитанников детских закрытых учреждений.

Библиографический список

1. Басина Е.З. Становление самооценки и образа Я // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. – М., 1988. – С. 56–65.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
3. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 135–139.
4. Дети «группы риска». Проблемная семья. Помощь, поддержка, защита. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1999.
5. Евсеева А.Н. Психологический климат семейного общения как фактор развития Я-концепции ребенка: Дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2000.
6. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 28–34.
7. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: «Штиинца», 1983.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 1990.
9. Роджерс Дж. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Академия, 1994.
10. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983.

С.И. Галанин, М.Г. Чайковская, Т.Л. Белкина

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОЗРАСТНОЙ КАТЕГОРИИ ЧЕЛОВЕКА

В процессе изучения окружающего пространства человек воспринимает поток информации, выраженный в какой-либо форме (визуальной, слуховой, чувственной и т.д.), осмысливает его, интерпретирует, синтезирует через призму своих знаний, опыта, воображения и представлений. В этом определяется и формируется его концепция отношения к окружающему миру. Человек внимателен, когда

подчеркнута или повышена активность его познавательной деятельности в процессе понимания или отражения объективной реальности. От степени внимания индивидуума зависит качество усвоения полученной информации. Процесс восприятия представляет собой связь сознания с предметом: чем активнее сознательная деятельность, тем понятнее и отчетливее выступает в сознании объект, с другой стороны, объект имеет

способность привлекать внимание. Чем внимательней прочитывается сущность предмета, тем он становится более ясным и отчетливым.

Восприятие конкретного человека индивидуально. Неправильно подобранные репрезентационные средства могут дать неверное представление о тех или иных предметах, когда человеческое воображение, подпитываясь стихийными эмоциями вследствие непонимания, даёт свою интерпретацию увиденного предмета. Правильно и научно обоснованная организованная система визуализации элементов предметной среды, учёт форм и типов зрительного восприятия повышают качество изучения внутренней и внешней структур окружающего пространства. В современных условиях переизбытка информации необходима разработка точного интерпретатора творческой идеи создания выставочно-демонстрационной системы, определяющей высокоинформативный процесс восприятия и понимания предметной среды. Только при учёте влияния различных аспектов на процесс визуализации можно добиться выразительности восприятия и достигнуть конечной цели – создания гармоничной высокоорганизованной демонстрационной среды, отвечающей потребностям потребителя и производителя. Сегодня, в условиях жесткой конкуренции, приходится пересматривать взгляды на организацию выставочного пространства, так как неправильно сформированное окружение способно испортить впечатление о продукции, какой бы великолепной она ни была. Поэтому, необходимо создание научно обоснованной концепции организации демонстрационно-выставочного пространства, которая, воплотившись в рекламно-выставочных стендах и комплексах, позволит высокоэффективно доносить до конкретного потребителя необходимую информацию от производителя товаров и услуг.

Возможно ли управлять процессом восприятия? Какова степень понимания структурной организации предметного мира отдельно взятым субъектом? От чего зависит этот уровень? Влияет ли особенность организации визуального ряда на качество восприятия, и в какой степени? Что происходит, когда нет согласия между воспринимающим субъектом и представленным объектом? На что в первую очередь обращает внимание человек при восприятии предметов и чем он руководствуется? Какие условия должны быть выполнены для полноценного понимания пред-

ставленной информации? Насколько отличается восприятие подготовленного человека от восприятия человека, не имеющего конкретных знаний о законах организации того или иного объекта? Влияет ли профессиональная деятельность человека на акт восприятия? Ответы на поставленные вопросы помогут сформулировать основную концепцию организации пространства специфического направления.

С целью выявления критериев построения предметно-выставочной среды определялись особенности восприятия ювелирных изделий с точки зрения профессионального и возрастного аспектов. В экспериментах принимали участие следующие группы испытуемых:

- первая – студенты художественной специальности «Художественное проектирование ювелирных изделий» (32 чел.);
- вторая – студенты-гуманитарии специальности «Сервис и туризм» (27 чел.);
- третья – студенты специальности «Экономика» (45 чел.);
- четвертая – студенты технической специальности «Машины и аппараты текстильной промышленности» (41 чел.).

Исследование субъективного восприятия системы визуализируемых объектов в зависимости от степени её расчленения проводилось на следующих возрастных группах:

- первая – служащие, средний возраст 40 лет (33 чел.);
- вторая – учащиеся вуза, средний возраст 20 лет (37 чел.);
- третья – учащиеся средней школы, средний возраст 12 лет (34 чел.).

Количество человек в группе позволяло оценивать результаты с достаточно высокой степенью объективности. При анализе экспериментальных результатов максимальное и минимальное значение (оценка) отбрасывались.

Приведем условия эксперимента по исследованию особенностей субъективного восприятия элементов предметной среды в зависимости от уровня подготовки и профессиональной деятельности. Цель исследования – выявление взаимосвязи внимания, профессиональной деятельности, уровня подготовки человека при восприятии сложноорганизованной плоскостной формы, визуализируемой определенное количество времени. Исследования проводились на основе опыта Р. Арнхейма [1].

В течение 3-х секунд демонстрировалась сложносочиненная линейная фигура. Все тестируемые находились в одинаковых комфортных условиях восприятия, при которых нет необходимости учитывать кинестетический аспект. Ставилась задача воспроизведения точного изображения демонстрируемого образа по памяти. Сравнение результатов показало, что студенты художественной и технической специальностей достигли лучшего результата в точном воспроизведении образа. Студенты первой группы более качественно воспринимают абстрактный незнакомый образ, студенты четвертой группы, благодаря математическому складу ума, быстро схватывают основную сущность демонстрируемого образа, легко выстраивают логичную цепочку организации целостности предмета. У этих же групп наблюдается отсутствие кардинального отхождения от образа. Вторая и третья группы усложняли или упрощали образ, не сумев в сложной системе организации формы выявить основное и главное.

Теперь рассмотрим эксперимент, направленный на *исследование восприятия стимулирующих моделей предметной среды*. Цель эксперимента – определение приоритетности восприятия элементов предметной среды различных форм организации (правильной геометрической формы и формы свободных очертаний) в зависимости от профессиональной деятельности тестируемых. Из двух предложенных геометрических тел (простой правильный куб и сложносочиненная форма свободных очертаний) необходимо было выбрать наиболее близкую по мироощущению форму. Студенты, специальность которых связана преимущественно с точной информацией (третья и четвертая группы), отдали предпочтение четкой правильной геометрической форме. Студенты, чья специальность связана с художественными дисциплинами (первая группа), отдали предпочтение фантазийной форме. Студенты, в обучении которых задействованы точная и творческая информационная направленность, разделились в своем выборе пополам.

Проведенный эксперимент показывает, что восприятие фантазийной сложноорганизованной формы является приоритетным для людей, понимающих конструктивную основу предметов. Выбор в пользу правильной формы говорит об устойчивости, лаконичности, чёткости и последовательности всего того, что должно окружать человека.

В первом случае закономерно выведен тип активного восприятия, характеризующийся мыслительной динамикой, потребностью исследования и понимания незнакомого образа, изучением и логическим завершением увиденного посредством индивидуального опыта. Во втором случае выявлен тип пассивного восприятия, характеризующийся полезным автоматизмом, основанном на памяти, инстинкте, привычке, при котором происходит равномерное распределение внимания. Образы, соответствующие этому восприятию дополняют предшествующий опыт, согласуясь с действительным ощущением в данный момент. Статичность представленного события более соответствует профессиональным качествам третьей и четвертой групп.

Далее проводился эксперимент по *исследованию субъективного восприятия формы и цвета* с целью определения приоритетности их восприятия. Демонстрировались два вида геометрических фигур определенного цвета – красные круги и зеленые треугольники. Тестируемым необходимо было выбрать из предложенного ряда сходную модель с аналогом – красным треугольником, который являлся основной фигурой-эталоном. Анализ результатов показал, что третья и четвертая группы студентов, специальность которых связана с точными цифрами и реальными фактическими данными, отдали предпочтение форме. Студенты первой и второй групп, специальность которых связана с изучением художественных дисциплин и некоторым сдвигом в сторону творческого подхода в процессе обучения, приоритетом выбрали цвет.

Проведенный эксперимент показывает, что восприятие предметов через цвет характерно для людей с повышенными эмоциональными ощущениями, с выраженным художественным типом мышления, когда прослеживается чувственный переход к образу. Доминирование цвета указывает на то, что в этом случае заметнее всего проявляется восприятие осязательных нюансов цвета, испытуемые способны проявлять открытость к внешним стимулам, эмоциональным взрывам.

Предпочтение и реагирование на форму свойственно людям, у которых по роду их деятельности прослеживается интеллектуальный контроль, точность расчетов, запоминание различных цифровых комбинаций. Форма требует более активной реакции, установления структурной основы, соотношения частей с целым. При восприятии

происходит тщательное изучение объекта, установление его структурной основы, соотнесение частей с целым.

Цвет с психологической точки зрения рассматривается, как некая субстанция способная оказывать эмоциональное воздействие, вызывающая физиологические ощущения определенной степени комфортности. Это факторы присущие определенным психическим и физическим состояниям человека.

Восприятие же формы характеризуется активным контролем чувства равновесия, геометрических свойств очертания, ориентацией в пространстве, то есть здесь присутствуют процессы более или менее аналогичные прочным научным позициям.

Кроме того, выполнено *исследование субъективного восприятия тематического визуального ряда в зависимости от уровня его организации*. Задача эксперимента – определение качественного уровня понимания визуального ряда в зависимости от способов его организации. Испытуемым предложено дать описание специфически оформленного помещения после нахождения в нём в течение определенного времени. Визуальный тематический ряд представлен по периметру стен. В соответствии с этим, по отношению к сидящим выявляются четыре зоны различной степени комфортности восприятия: визуальный ряд №1 по отношению к сидящим находится сзади, №2 – слева, №3 – спереди, №4 – справа. Эксперимент определил различную степень понимания и усвоения представленной информации в зависимости от удобства расположения визуального ряда по отношению к воспринимающему. Наиболее высокий уровень запоминания отмечен в зоне повышенной комфортности восприятия (3-й визуальный ряд), не требующей каких-либо дополнительных физических усилий со стороны человека. Неправильно организованная тематическая информация (1-й визуальный ряд) не понимается и не усваивается в должной степени вообще. В зоне среднего комфорта (2-й, 4-й визуальные ряды) выявлено частичное понимание представленной тематики. Проведенный эксперимент выявил влияние кинестетического и пространственно-физиологического аспектов восприятия на качество понимания визуального ряда.

Исследование субъективного восприятия системы визуализируемых объектов в зависи-

мости от степени её расчленения проводилось на основе эксперимента В. Кёлера и П. Адамс [2] с целью определения оптимальных вариантов визуализации целостной системы дробных элементов. При изучении качества восприятия учитывался усталостно-возрастной аспект. Демонстрировались три таблицы с изображением фигур различных очертаний. Из каждой таблицы требовалось выбрать два одинаковых элемента. Количество составляющих каждой системы было неизменным. Отличие заключалось в расстоянии между элементами. В таблице 1 фигуры максимально сближены между собой. В таблице 2 увеличены расстояния между элементами, но сохранены горизонтальные ряды. В таблице 3 нарушены ряды расположения элементов посредством их хаотичного распределения и введения двухцветного фона. Эксперимент позволил выявить качество восприятия по временному параметру в зависимости от степени организации представленных систем. Анализ результатов показал, что уменьшение расстояния между рассматриваемыми элементами затрудняет их восприятие. При увеличении расстояния процесс понимания представленных образов происходит значительно быстрее. И наиболее высокий результат был получен в случае творческого подхода к организации расположения элементов. Помимо этого, качество понимания визуализируемой системы напрямую зависит от усталостно-возрастного аспекта. Третья возрастная группа характеризуется большим разнообразием повседневного уровня жизни, вследствие чего там не происходит накопления усталости и нет заторможенности восприятия происходящих вокруг процессов. Чем старше человек, чем более он позиционирует себя в какой-либо сфере деятельности и тем больше ограничивает себя и своё сознание в определенной области, нацеливая на неё всё своё внимание, тем самым, определяя уровень и качество восприятия предметного мира, не относящегося к его основной профессиональной деятельности.

Эксперимент по *исследованию субъективного восприятия формы и фона* проведен с целью определения приоритетности восприятия фигуры и фона в зависимости от профессиональной деятельности. Испытуемым в течение нескольких десятков секунд демонстрировалась работа нидерландского художника Питера Брейгеля-старшего «Сенокос» (1565 г.). По своему композиционному построению картина является многопла-

новой и раскрывает несколько сюжетов одновременно, выявляя главные и второстепенные эпизоды. По заданию требовалось дать описание общего сюжета картины.

Эксперимент показал, что восприятие основной, центральной части, визуально навязанной человеку, не требует дополнительных усилий при восприятии (вторая, третья, четвертая группы). Испытуемый удерживает в памяти только главные события, отмечая и запоминая все составляющие этого явления наиболее ярко и подробно, тем самым, отодвигая на второй план сопутствующие и сопровождающие системы как второстепенные и незначительные. Доминирование второго плана в описаниях указывает на умение сосредоточиться лишь на какой-либо отдельной части представленной информации, при изучении которой теряется часть данных, составляющих первоначальный опыт. В случае восприятия визуальных образов с равномерным распределением внимания происходит запоминание всех частей композиции, наиболее полное их понимание в частности и целом (первая группа).

Проведенные эксперименты позволили сделать следующие выводы:

1. На восприятие окружающих предметов существенное влияние оказывает возраст человека, профессиональные навыки и уровень профессиональной подготовленности. Выявлено, что независимо от профессиональной деятельности человек стремится наиболее полно осмыслить и организовать целостный образ визуализируемого предмета.

2. Специфика профессиональной деятельности оказывает непосредственное влияние на внимание при восприятии. Внимание выражается в заторможенности посторонней внешней деятельности и в углубленности и собранности на предмете размышления. Когда направленность мыслей регулируется направленностью деятельности человека, происходит наиболее тесная связь и взаимопереплетение объекта и сознания. При концентрации внимания выявлены субъективные особенности восприятия, находящиеся в прямой зависимости от приобретённого опыта, знаний, профессиональной ориентации.

3. Любой элемент предметной среды является стимулом визуального восприятия, вызывающим определенные эмоции и ощущения. В зависимости от склада ума и профессиональных навыков выявляется индивидуальная сложность

структурной организации образа для отдельного человека. Независимо от профессии происходит максимальное упрощение увиденного для последующего осмысления и понимания.

4. Форма и цвет способны инициировать диаметрально противоположные состояния человека, характеризующиеся умственной деятельностью и эмоциональными всплесками чувственного отношения к окружающей действительности. При организации демонстрационной среды необходимо учитывать различия в реакциях на цвет и форму в зависимости от индивидуальных особенностей человека, от его склада мышления и сферы общественной деятельности, добиваясь единой интерпретации и гармоничного звучания двух совершенно разных составляющих одного объекта.

5. Качество визуального восприятия информации зависит от пространственного решения и времени, отведенного на усвоение. Наиболее удобная для восприятия информация, независимо от ее продолжительности, запоминается полностью. Неправильно организованная тематическая информация полностью не понимается и не усваивается за любой промежуток времени.

6. При восприятии расчлененной системы крупная геометрическая организация подавляет внутреннее содержание входящих в неё мелких объектов. При увеличении порогов расчлененности этой системы внимание при восприятии будет направлено против этого подавления.

При организации подобных объектов необходимо отказываться от тенденции образования замкнутых фигур, которые так изменяют некоторые характеристики составляющих их частей, что эти части произвольно прочитываются совершенно иным образом. Упрощение восприятия достигается разделением зрительных образов и моделей на более простые самостоятельно развитые составляющие.

7. При восприятии группы элементов, расположенных в горизонтальных или вертикальных рядах с малыми промежутками чередования (или высокой плотностью), происходит обобщение частей, и все представленные элементы предметной среды понимаются как крупная единица.

8. Профессиональная деятельность напрямую связана с «рассеянностью» внимания, характеризующейся потерей основного эффекта восприятия. Только подготовленный человек качественно воспринимает и понимает демонстрируемые визуальные системы. Исходя из этого, необходи-

мо так организовать представляемый образ, чтобы окружающие и примыкающие к нему части не составляли конкуренцию в приоритетности восприятия, а соподчинялись основному действию или явлению и образовывали единую гармоничную систему, воспринимаемую и неподготовленным человеком.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. Глава «Очертание». – М.: Прогресс, 1974. – С. 74.
2. Леонтьев А.Н., Романов В.Я. Хрестоматия по вниманию В. Кёлер и П. Адамс. – М.: Московский университет, 1976. – С. 154.

Е.Н. Григорьева

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ И ПОСЛЕ РОДОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Проблема материнства является одной из актуальных проблем психологической науки и практики. Это обусловлено противоречием между остротой демографических вопросов, связанных с падением рождаемости, огромным числом распадающихся семей, с увеличением числа детей-сирот при живых родителях, с неразработанностью программ социальной и психологической помощи семье и, в первую очередь, женщине. Кроме того, во второй половине XX века социально-политическая эмансипация женщин и всё более широкое вовлечение их в общественное производство существенно изменили их роль в семье. Самоуважение женщины имеет кроме материнства многие другие основания – профессиональные достижения, социальную независимость, самостоятельно достигнутое, а не приобретённое благодаря удачному замужеству общественное положение. Это не отменяет ценности материнской любви, потребности в ней, однако представляет определённую сложность в самореализации женщины как матери.

В области психологии материнства проведена масса исследований, которые отличаются обширностью, разнонаправленностью концепций и подходов (Г.В. Скобло, М.С. Радионова, О.В. Баженова, О.А. Копыл, В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова, Е.В. Могилевская, А.И. Захаров, Т.В. Леус, Г.Г. Филиппова и др.). Среди них: медицинские, этологические, физиологические, культурно-исторические, психологические, где, в частности, представлены психоаналитические, психотерапевтические, психолого-педагогические и другие аспекты. Обширность направлений исследований аспектов материнства свидетельствует о большом интересе учёных и востребо-

ванности этой проблемы в современной науке и практике.

Исследование материнства на этапе беременности, родов и младенчества, психотерапевтическая работа с родителями, а в дальнейшем с младенцами зарубежными учёными ведётся в русле психоанализа со второй четверти прошлого века (З. Фрейд, Дж. Боулби, Э. Эриксон, К. Хорни, М. Кляйн, Д. Винникотт, С. Фанти, М. Марконе). Направление под названием «перинатальная психология» зародилось и развивается с середины прошлого века в русле трансперсональной психологии (С. Гроф, А. Хантер, В. Эмерсон, Д. Чемберлен). Большинство работ отечественных психологов по данной тематике имеют исследовательский характер, направлены на разработку методов диагностики различных аспектов материнской сферы в рамках отечественной возрастной психологии (Е.О. Смирнова, С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Ю.И. Шмурак, О.В. Баженова, Е.И. Захарова), онтогенетической концепции материнства Г.Г. Филипповой, биопсихосоциальной концепции девиантного материнства В.И. Брутмана.

Несмотря на широкий спектр исследований, остаётся актуальной проблема разработки программ психологического сопровождения женщин в период беременности и после родов. На практике психологическая поддержка беременных женщин и молодых мам ограничивается только подготовкой к родам и адаптации после них в физиологическом контексте, поскольку занятия проводят врачи-гинекологи. К сожалению, вопросы психологического здоровья будущих мам, их эмоционального состояния освещены недостаточно. Зачастую женщина остаётся один на один со своими проблемами. Вакуум профессиональной

психологической помощи заполняется клубами, часто неформальной направленности, озабоченными не столько подготовкой женщин к материнству и помощи будущим мамам, сколько внедрением самых разнообразных техник так называемого альтернативного родовспоможения, каждая из которых объявляется панацеей от травматизма в родах у матери и ребёнка и получает псевдонаучное обоснование. Таким образом, неразработанность методологии консультативной работы с беременными женщинами, отсутствие системы подготовки и сертификации специалистов в этой области, способствуют причинению вреда физическому и психическому здоровью матери и ребёнка, вследствие чего создаётся почва для недоверия со стороны врачей к конструктивным возможностям психологии.

Из всего вышеизложенного следует вывод об актуальности разработки методологии психологического сопровождения женщин в период до и после рождения ребёнка. Попытки обоснования применения тех или иных психологических методов в работе с беременными женщинами предприняты в работах последних лет В.В. Абрамченко, И.В. Добрякова, М.Е. Ланцбург, М.В. Швецова.

На наш взгляд, одним из эффективных ненасилиственных средств психологической поддержки беременных может быть музыка. Разностороннее изучение воздействия музыки на личность позволило накопить значительные научные данные. Вопросам изучения влияния музыки на личность посвящены работы В.М. Бехтерева, Б.Г. Ананьева, Ж. Догель, Л.Т. Новицкой, Б.В. Асафьева, В.И. Петрушина, А. Алексеева, Н.В. Шutowой и др. Анализ работ позволяет сделать вывод, что музыкальное воздействие на человека осуществляется на 3-х уровнях: психофизиологическом (происходит активизация зрительных, слуховых и других рецепторов), психологическом (воздействует на эмоционально-волевые структуры), социально-личностном (преобразует и гармонизирует личность).

Мы предлагаем использовать систему музыкального воздействия для будущих мам, которая включает в себя несколько аспектов: пассивное восприятие музыки и активное непосредственное звуковое воспроизведение музыкального материала.

Пассивное восприятие музыки направлено на создание благоприятного эмоционального фона, способствует релаксации женщины, гармонизирует её. Для прослушивания мы предлагаем не-

сколько вариантов музыкальных программ, состоящих из произведений зарубежных и отечественных авторов различных по жанровой принадлежности, стилистике, ладу, метроритму. Такие занятия целесообразно проводить в группе, так как женщины могут обмениваться впечатлениями и эмоциями от услышанного. Эмоции и окружающее человека пространство характеризуются очень тесной взаимосвязью. Несчастье, душевная боль вызывают ощущения сжатия сердца, нехватки воздуха. Радость же заставляет наше сердце «петь». Очень полезно культивировать в себе подобное состояние счастья и внутренней свободы, передавая его ребёнку, который зафиксирован в своих клетках ощущение радости, Музыка, пение, поэзия, искусство, природа помогают достичь такого внутреннего состояния. Например, в первом блоке занятия для прослушивания можно предложить следующие музыкальные произведения:

1. Форе «Пробуждение».
2. Брамс «Интермеццо» A-Dur.
3. Рахманинов «Концерт №2» для ф-но с оркестром 1 часть (фрагменты).
4. Шуберт «Пастух на скале» для голоса, кларнета и ф-но.
5. Беллини «Каватина Нормы» из оперы «Норма».

Примерный вариант музыкальной программы для прослушивания включает произведения, исполняемые разными музыкальными инструментами: как струнными, так и духовыми. Форе и Брамс – композиторы-романтики, у которых на первом плане мелодия и тонкие, красивые гармонии. Пасторальная, светлая музыка, спокойная по характеру способствует расслаблению, обладает релаксирующим эффектом. Широта музыкальных фраз, интересная динамика, колокольность Рахманинова способны растопить сердце даже самого критически настроенного слушателя, создать впечатление о полёте и безграничном светлом пространстве. Первый блок занятия завершают вокальные произведения Шуберта и Беллини. Сложные партии лирического сопрано поражают красотой и колоссальными возможностями женского голоса. Прослушивание этих произведений адаптирует женщин ко второй части занятия, станет естественным переходом от слушания к исполнению.

Второй вид музыкального воздействия представляет непосредственно голосовые вокализа-

ции. На наш взгляд, лучшим инструментом является материнский голос. Неважно, насколько женщина музыкальна, красивый ли у неё тембр. В любом случае голосом она может передать будущему ребёнку свои чувства и эмоции. Это прекрасный способ для установления духовного контакта с будущим ребёнком. Во время вокализации возникает особая вибрация внутренних органов. Она активизирует функции дыхания и кровообращения. В процессе пения участвуют не только связки, но и весь организм: каждый внутренний орган вибрирует особым образом. Вибрация, вызванная пением, благоприятно влияет на организм будущей мамы. Кроме того, при пении мы предлагаем использовать нижнее диафрагмальное дыхание, как наиболее ёмкое, но экономичное в плане физических затрат. В процессе пения происходит тренинг удержанного выдоха, быстрого расслабления, а также мышц живота. На наш взгляд, подобного рода «гимнастика» является полезной и может помочь будущей маме при родах. Активное звуковое восприятие включает в себя простые вокализации

на гласные «о», «а», которые впоследствии помогут раскрытию родового канала, распева слогов на незатейливые мелодии, исполнение колыбельных, романсов. Данная программа подбирается для каждой женщины индивидуально.

В ходе занятий женщины отмечают положительный эмоциональный настрой и указывают на возникновение чувства уверенности в положительном протекании беременности и рождения ребёнка.

Библиографический список

1. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. – М.: Смысл, 1997.
2. Закаблукоская Э.Н. Роды как духовное открытие. – М., 2000.
3. Иванченко Г.В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №1.
4. Леус Т.В. Представление женщины о себе как о матери в период беременности и после родов: Дис. ... д-ра наук. – М., 2001.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Дис. ... д-ра наук. – М., 2001.

А.В. Дубаков

СИТУАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Иntenсивное развитие политических, социально-экономических, культурных процессов в современном обществе обуславливает выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущего учителя. От современного выпускника высшей педагогической школы требуются целеустремленность, активность, умение творчески и динамично осуществлять поставленные цели, применять полученные знания в изменяющихся условиях. Особое ударение в данном контексте ставится на том, что современный учитель должен обладать надлежащими познаниями в вопросах общения, то есть коммуникативной компетенцией. Явление коммуникативной компетенции можно позиционировать в качестве приоритетной составляющей профессионализма учителя, так как общение с учащимися составляет основу педагогической деятельности. Без наличия у будущего педагога оптимального уровня сформированности коммуникативной компетенции, нельзя сказать, что полу-

ченное образование будет качественным, а педагогическая деятельность успешной.

Вместе с тем актуальность проблемы и темы данной работы обусловлена определенными противоречиями и несоответствиями. Так, среди основных следует выделить несоответствие между потребностью современного общества в подготовке учителя, обладающего коммуникативной компетенцией и сложившейся системой профессионально-педагогической подготовки специалистов, увы, не уделяющей, не смотря на все новые и новые разработки и исследования в данной области, должного внимания целенаправленному формированию знаний, умений и качеств, необходимых для эффективной реализации общения в заданных ситуациях.

Опираясь на анализ актуальности, обозначенное выше несоответствие мы приходим к проблеме поиска и исследования средств воспитания коммуникативной компетенции будущего педагога. В качестве одного из таких средств мы счи-

таем целесообразным использовать *ситуативные задачи*.

Однако, прежде всего, остановимся на анализе коммуникативной компетенции педагога. Что представляет собой данное явление? На что, в данном русле, должна быть направлена профессиональная подготовка будущего учителя? Для более глубокого осознания компетенции коммуникативной, следуя дедукционным путем, остановимся на понятии «компетенция» в самом общем смысле.

В последнее время, да и на протяжении генезиса понятия «компетенция» в российской научной теории его очень часто ассоциируют с понятием «компетентность». Причина сопоставления компетентности и компетенции кроется в этимологическом происхождении слова, в двусмысленности перевода. В английском языке компетентность и компетенция передаются одним словом – *competence*. Вероятно, по этой причине понятия в современной науке иногда позиционируют как синонимичные. В рамках данной работы мы исследуем коммуникативную компетенцию. Здесь возникает вопрос равнозначны ли категории «компетентность» и «компетенция»? С целью избежания дальнейшей терминологической путаницы, проведем сравнительно-сопоставительный анализ данных категорий и раскроем их существенные характеристики.

В трудах Р.П. Милбрда [7], С.Б. Син [11], А. Хуторского [12] компетенция и компетентность разграничены следующим образом. Компетенция, согласно точке зрения данных исследователей, входит в состав компетентности. Компетентность – это владение человека соответствующей компетенцией, включая его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Компетенция в какой-то мере отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, а компетентность – уже состоявшееся личностное качество (характеристика). Компетенция – это некая совокупность знаний, умений и навыков, а компетентность – владение данными знаниями, умениями и навыками [12]. Компетентность в данном случае можно представить как «комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций» [7, с. 31]. Итак, компетенция входит в состав компетентности. Данная трактовка является одной из

основных. Именно «владение» является здесь ключевым словом. В то же самое время существует и другой подход к разграничению компетентности и компетенции.

Академик А.С. Белкин, анализирует понятия «компетенция» и «компетентность» в двух планах – социальном и педагогическом и проводит различие между ними [2]. В социальном плане под компетентностью А.С. Белкин подразумевает «совокупность, прежде всего, знаниевых компонентов в структуре сознания человека». В данном случае подразумевается система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций [13, с. 29].

Компетенции, в трудах А.С. Белкина, совокупность тех социальных функций, которыми должен обладать человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

В педагогическом плане компетенция – совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе. С профессионально-педагогических позиций компетентность – совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих реализацию компетенций [2, с. 4].

С данных позиций можно условно обозначить компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [2]. Компетенция может иметь временный характер, компетентность является достоянием личности.

Опираясь на выше сказанное можно сделать вывод, что компетентность отличается от компетенция. Компетентность – это владение системой знаний и умений, опыта. Это также способности, адекватные тому, что нужно сделать.

Компетенция – система знаний умений, навыков и качеств, которые и составляют структуру явления. Компетенция – это также способность мобилизовать определенные знания, наличие определенных полномочий, функций, владение определенными функциями. Компетенция обеспечивает эффективное протекание деятельности в образовательном процессе. Компетентность может быть представлена в качестве спектра определенных компетенций и соответственно является более широким понятием. Специалист, располагаю-

ций определенным набором компетенций, может быть назван компетентным и обладающим компетентностью в той или иной деятельности.

Понимание компетенции А.С. Белкиным является своеобразной основой для определения коммуникативной компетенции будущего учителя. Согласно данной точке зрения, в современных условиях под коммуникативной компетенцией понимается овладение совокупностью педагогических функций, обеспечивающих смысловое восприятие информации от учителя педагога (коммуникатора) к ученику (реципиенту) и обратно [8, с. 63]. Данное определение носит информационно-смысловой характер. Для нас представляет интерес определение коммуникативной компетенции студентов педвуза с психолого-педагогических позиций. В данном ключе *коммуникативная компетенция* – это организация педагогического взаимодействия, при которой создается общность участников образовательного процесса при сохранении индивидуальности каждого из них, формируется психологическая готовность к сотрудничеству на основе «встречных усилий», обеспечивается достижение ожидаемых результатов [8, с. 63]. Именно данное определение и принимается за исходное в рамках нашего исследования. Умение создания органичного взаимодействия одна из основополагающих целей педагога. Только учитель с высоким уровнем коммуникативной компетенции способен на это.

Не имея более четкого представления о структурной характеристике коммуникативной компетенции будущего учителя, нельзя наиболее адекватно приблизиться к её более полному осознанию, и ответить на вопрос, какими знаниями, умениями и качествами должен обладать педагог, чтобы организовать педагогическое взаимодействие. Коммуникативная компетенция будущих учителей не является односоставным понятием, в её состав входят и другие компетенции, состоящие в свою очередь из определенных знаний, умений и качеств. Раскрытие данных компетенций и позволит нам дать более полное представление о структурной характеристике коммуникативной компетенции, осознать, что влияет на организацию педагогического взаимодействия. В связи с этим в данной статье мы считаем необходимым раскрыть концепцию трехуровневой организации языковой личности, предложенную Ю.Н. Карауловым. В рамках данной концепции выделяется три основных уровня – вербально-семантический, те-

заурусный и прагматико-психологический. Согласно концепции коммуникативная компетенция представлена тремя компонентами: лингвистическим, когнитивным, относящим её к определенной социокультурной общности, психологическим, очерчивающим круг функций коммуниканта в его отношениях с субъектом речи [13]. Опираясь на данную точку зрения, коммуникативная компетенция будущего специалиста – интегративная характеристика субъекта труда, включающая в себя лингвистическую, социокультурную и социально-психологическую компетенции. Раскроем данные составляющие.

1. Лингвистическая компетенция. С опорой на исследование Е.В. Челпановой [13] лингвистическая компетенция – это совокупность знаний, умений и качеств в области вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям профессионального общения.

2. Социокультурная компетенция – способность интерпретировать смысл высказываний и текстов, исходя из культурных особенностей коммуникантов, анализировать коммуникативные ситуации в рамках соответствующей культуры и на основе анализа формулировать условия деятельности.

3. Социально-психологическая компетенция – это способность преодолевать многочисленные социально-психологические барьеры, возникающие в профессиональной и учебной коммуникации. Итак, в состав *коммуникативной компетенции будущего учителя* входят знания, умения и качества лингвистической, социально-психологической и социокультурной компетенций, направленных на обеспечение оптимальной организации общения и управления им.

Коммуникативная компетенция определяет ориентирование в социальных ситуациях, личные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбор адекватных способов обращения с ними и реализацию этих способов в процессе взаимодействия, распределение и концентрирование внимания, действие в публичной ситуации, привлечение к себе внимания, установление психологического контакта, культуру речи [4].

В качестве средства воспитания коммуникативной компетенции будущих учителей мы рассматриваем ситуативные педагогические задачи. Говоря о средствах воспитания, отметим, что

к ним могут относиться различные материальные предметы, природа, художественная литература, коллектив, способы коммуникации. Данный список может быть расширен в зависимости от ситуации, детализирован и конкретизирован. Все это позволяет констатировать, что в качестве средств воспитания могут выступать элементы материальной и духовной деятельности, которые могут быть использованы в процессе достижения поставленной цели.

Ситуативная задача – это «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [3, с. 4]. Ситуативная педагогическая задача содержит вопросную педагогическую ситуацию, то есть ситуацию, имеющую педагогическую тематику.

Выступая в качестве объекта мыслительной деятельности, задача предполагает наличие субъекта, то есть «решателя» [1]. Именно на задачу, как на определенного рода объект и направлена вся активность решателя в его «предметно-практической и познавательной деятельности» [6]. В основе ситуативной педагогической задачи лежит вопросная педагогическая ситуация, то есть совокупность условий, обстоятельств с обозначенным пространственно-временным контекстом, которые специально задаются преподавателем. В конце задачи обязательно осуществляется постановка вопроса. Обязательным в ситуативной задаче является наличие условия, функциональных зависимостей и требований к принятию решения. Решение задачи и есть ответ на поставленный вопрос, достижение цели.

Ситуативные задачи, являясь объектом мыслительной деятельности, то есть элементом деятельности нематериальной, в нашем исследовании выступают в качестве средства воспитания коммуникативной компетенции и выполняют определенные функции. Согласно анализу литературы, посвященной проблеме, определению ситуативной задачи выделяем основные функции: дидактическую, воспитательную, развивающую, эвристическую, гносеологическую.

1. Дидактическая функция ситуативных задач направлена на обеспечение студентов определенной системой знаний, умений и качеств. Преподаватель, разрабатывая ситуативные задачи, придерживается определенной тематической направленности, в нашем случае это область коммуни-

кативной компетенции. Разработка задач происходит с ориентацией на интерес студентов, их личностное развитие. В содержании ситуативной задачи и процессе ее решения представлены новые для обучаемого знания.

2. Воспитательная функция ситуативных задач отражает область воспитательной деятельности. Если учитывать тот факт, что воспитание это процесс целенаправленного формирования, то при разработке ситуативных задач преподаватель учитывает данный факт, а затем использует ситуативные задачи как средство воспитания. В данном случае также проявляется воспитывающая функция обучения. Обучая, преподаватель попутно сообщает другие различные знания – мировоззренческие, идеологические и др. Здесь проявляется тождество обучения и воспитания. Разрабатывая ситуативные задачи, преподаватель также направляет их на приобретение определенных знаний, умений и навыков.

3. Развивающая функция ситуативных задач связана с осмыслением и формулированием общих законов рационального мышления. Известно, что любая задача направлена на развитие мышления учащегося, поэтому, решая ситуативную задачу, студенты осмысливают ход решения, пытаются продумать варианты возможных ответов.

4. Эвристическая функция ситуативных задач обеспечивает поиск различных подходов к решению задачи, гибкость мышления, генерирование идей, легкость ассоциирования, развитие логической памяти, концентрации внимания.

5. Гносеологическая функция ситуативных задач связана с познанием мира и человека, человеческих взаимоотношений. В нашем случае она обеспечивает целостность представлений о педагогическом общении, о реальных путях его познания и освоения, о важности коммуникативной компетенции и входящих в состав её структуры компонентов. Содержание ситуативных задач всегда наполнено определенными знаниями, относящимися к тому или иному предмету.

Опираясь на выше раскрытые функции ситуативных задач можно сделать вывод, что все они направлены на систему знаний, умений и качеств, на приобретение знаний, умений и качеств, или же на их развитие, или же коррекцию. Согласно определению коммуникативной компетенции будущего учителя можно сделать вывод, что, разрабатывая специальные ситуативные задачи и включая их в образовательный процесс, учи-

тель может целенаправленно использовать их как средство воспитания коммуникативной компетенции. Данные задачи, отражая реальные учебно-воспитательные ситуации, тематически содержательно наполнены, и направлены на развитие коммуникативных знаний, коммуникативных умений и коммуникативных качеств. Наличие данной системы также позволяет студентам педагогического вуза получать новые знания об общении, организовывать общение в заданных ситуациях, корректировать имеющиеся знания, умения и качества.

В то же самое время, сделаем оговорку, что единичное понятие, употребляемое изолированно, не может привести к наиболее эффективно, целостному результату, то же самое можно сказать о ситуативной задаче. Будущий учитель должен обладать достаточным фондом знаний о коммуникативной компетенции, её структурных элементах, связях между ними. Коммуникативная компетенция как единое целое должна стать достоянием личности будущего учителя. Целостный результат может быть получен только в том случае, когда средство, привлекаемое для его достижения представлено в качестве целого, а не отдельных, изолированных элементов. Вследствие этого встает вопрос о разработке системы ситуативных педагогических задач.

Задачи в нашем исследовании были систематизированы следующим образом: мотивационные ситуативные задачи, дискурсивно-педагогические ситуативные задачи, рефлексивно-пиктографические ситуативные задачи [10], гностико-эвристические ситуативные задачи. Данные задачи распределены нами по основным элементам составляющим коммуникативной компетенции, отражая, тем самым точную направленность на целенаправленное формирование системы знаний, умений и качеств, входящих в состав коммуникативной компетенции будущего учителя.

Библиографический список

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Южно-Уральское книжное издательство», 2004. – 176 с.
3. Болтянская Т.О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума: Дис. ... канд. пед. наук / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 183 с.
4. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности на курсах повышения квалификации // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21–31.
5. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкции качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – №2. – С. 31–50.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.; Ростов-на-Дону: «МарТ», 2005. – 448 с.
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – №7. – С. 30–36.
8. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.
9. Петроченко Г.Г. Ситуативные задачи в педагогике: Учеб. пособие. – Мн.: Университетское, 1990. – 224 с.
10. Сайгушев Н.Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя. – М.; Магнитогорск: МПГУ; МАГУ, 2002. – 273 с.
11. Син С.Б. Профессионально направленное формирование коммуникативной компетенции учителя иностранного языка // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: Сб. материалов VII Всероссийской науч.-практич. конф. – Пенза: Изд-во Пензенской гос. сельскохозяйственной академии, 2006. – С. 154–156.
12. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.
13. Челпанова Е.В. Педагогические средства актуализации коммуникативной компетентности будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук / Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 199 с.

Н.В. Дунихина

МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА

Всезрастающая мобильность рынка труда создает предпосылки изменения точки зрения на профессиональное самовыражение людей и на содержание их профессиональной подготовки. Поэтому возникает необходимость проектирования системы профессиональной адаптации студентов к условиям реального производства, которая должна способствовать повышению качества подготовки выпускников высших профессиональных учебных заведений, их профориентации и успешному трудоустройству, а это в свою очередь зависит от уровня развития ключевых компетенций будущего специалиста.

Актуальность проблемы усиливается еще и тем, что период обучения в вузе является сенситивным для личностного становления студентов и для развития ключевых компетенций. В процессе обучения у молодых людей формируются определенные жизненные позиции, воплощающие отношение к людям, к профессиональной деятельности, которые в дальнейшем и определяют степень компетентности личности и профессионала. Вместе с тем, формирование личности происходит во взаимодействии, в которое человек вступает в окружающем мире. В данном случае, такой средой взаимодействия является вуз со всеми участниками воспитательно-образовательного процесса. Наличие условий для позитивного ориентированного саморазвития наполняет будущее молодого человека смыслом, структурирует его и, по определению, делает субъектом собственного становления. Это, в свою очередь, способствует наиболее полной и продуктивной его личностной и профессиональной реализации.

Для раскрытия становления и развития ключевых компетенций нами была разработана модель педагогической системы развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза в условиях совместной поисково-учебной деятельности.

При построении модели педагогической системы исходными для нас явились следующие методологические психолого-педагогические теории и концепции:

1) концепция личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий,

И.А. Зимняя, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская);

2) теория поэтапного формирования мыслительных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);

3) теория учебной деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин);

4) теоретические положения концепции деятельности и системного подходов в развитии личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Л.С. Выготский, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.К. Сергеев);

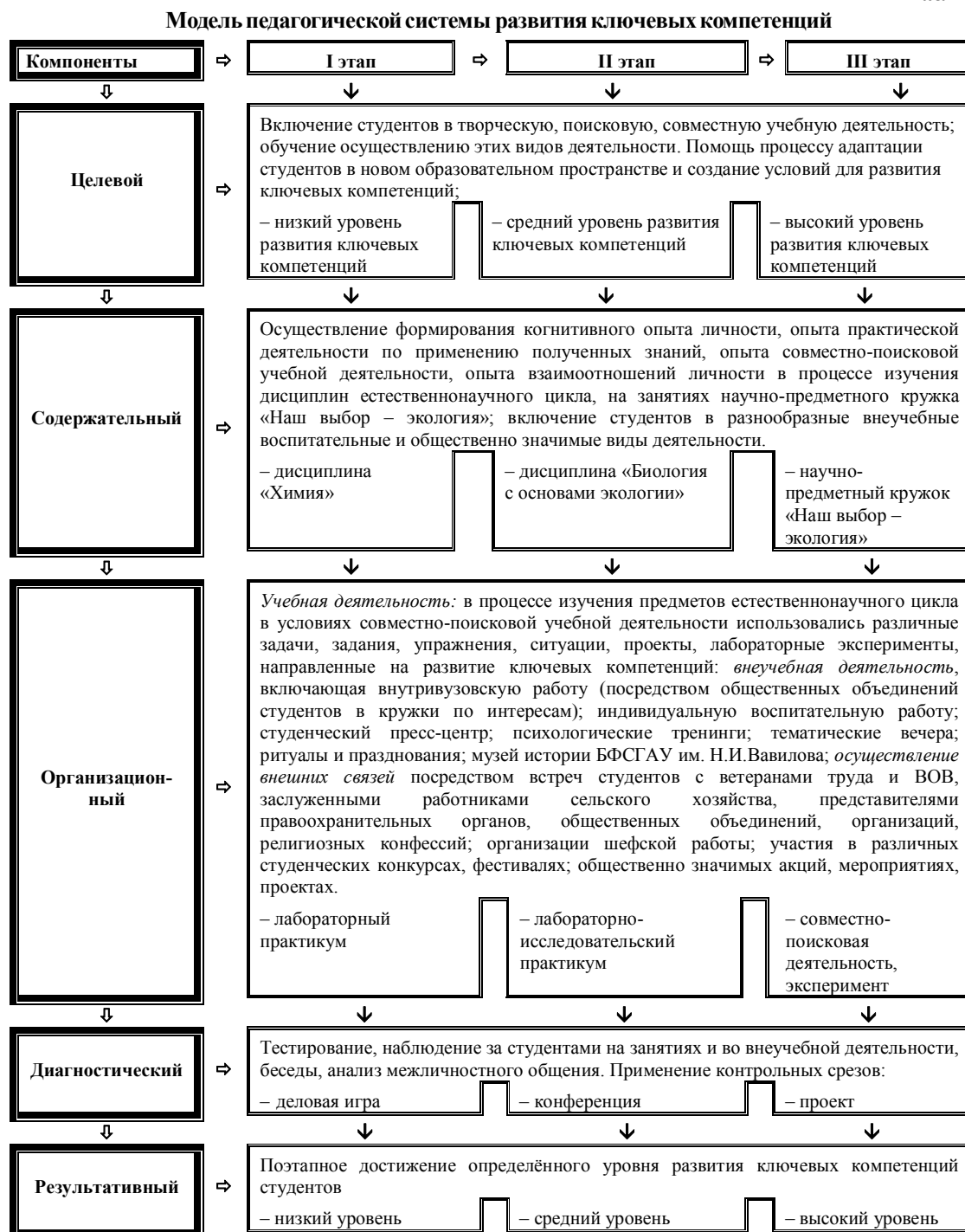
5) концепция контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3; 4; 5] позволяет наметить ряд подходов к построению модели педагогической системы, направленной на развитие ключевых компетенций студентов вузов. Наиболее приоритетными из них являются: личностный, деятельностный, системный.

Принцип личностного подхода – это один из методологических и педагогических принципов, который ориентирует и педагога-исследователя и педагога-практика при проведении педагогических экспериментов и инноваций в любых ситуациях на реальную личность, на типологию, реальный уровень интеллектуальных, волевых, эмоциональных, физических и других личностных качеств. Личностный подход требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей, природных возможностей и социальных условий, в которых происходит реальное становление и развитие личности.

Принцип деятельностного подхода в педагогике представляет собой такую стратегию, согласно которой педагог в условиях педагогического эксперимента, а также в обычных условиях должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, которую он организует со студентами, и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание и развитие. Это может быть учебная или трудовая деятельность, репродуктивная или творческая, теоретическая или практическая. В зависимости от вида деятельности, с учетом ее целей, содержания, формы организации, методов, средств, условий, меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса. То есть специфика организаци-

Таблица



онной деятельности студентов предъявляет вполне определенные требования к педагогической деятельности преподавателя.

Задача координации усилий всех звеньев педагогического процесса в вузе к развитию ключевых компетенций студентов аграриев возможна лишь в рамках системного пути, объединяющего все, указанные выше, подходы и выступающего как особый способ организации учебно-воспитательного процесса.

чевых компетенций студентов аграриев возможна лишь в рамках системного пути, объединяющего все, указанные выше, подходы и выступающего как особый способ организации учебно-воспитательного процесса.

Приступая к разработке модели, мы старались по возможности тщательно проверить основания, на которых она создается, а также уточнить цели и способы ее конструирования. Исходя из этого, разработанная теоретическая модель педагогической системы развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза в условиях совместно-поисковой учебной деятельности, включает в себя:

- 1) этапы опытно-экспериментальной работы, отражающие динамику постепенного развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза;
- 2) четкие целевые установки, решаемые на каждом этапе опытно-экспериментальной работы;
- 3) систему учебных задач, нацеленных на формирование операционного компонента в структуре ключевых компетенций; на отработку практических действий студентов в процессе совместно-поисковой учебной деятельности;
- 4) специально отобранное предметное содержание на каждом этапе опытной работы, нацеленное на формирование необходимых знаний и умений студентов;
- 5) систему практических заданий, выступающих в качестве контрольных срезов, логически вписывающихся в структуру педагогического процесса в вузе, актуальных для предстоящей профессиональной деятельности будущих специалистов агропромышленного комплекса и позволяющих с высокой степенью достоверности объективно и содержательно измерять уровень развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза.

Целостная система развития ключевых компетенций студентов в процессе совместно-поисковой учебной деятельности отражена в таблице.

Таким образом, теоретически разработанная модель ориентирована на то, что педагогическая система развития ключевых компетенций студентов аграрного вуза в условиях совместной поисково-учебной деятельности выступает как длительный и многоплановый педагогический процесс, в ходе которого развитие ключевых компетенций осуществляется поэтапно, в определенной логической последовательности.

Целью каждого этапа опытно-экспериментальной работы являлись определенные качественные и количественные изменения в поведении и деятельности студентов в процессе выполнения совместной поисковой учебной деятельности, что соответствовало изменениям уровней развития ключевых компетенций. Так, на I (адаптационном) этапе опытно-экспериментальная

работа была нацелена на достижение низкого уровня развития ключевых компетенций; на II (моделирующем) – на средний уровень; на III (интегрирующем) этапе – на высокий уровень развития ключевых компетенций.

Для каждого этапа в рамках авторской системы были подобраны, разработаны и адаптированы варианты задач, лабораторных работ, экспериментов, проектировочных заданий, тренировочных упражнений, дискуссионных вопросов, ситуаций, деловых игр, конференций, расположенных в логике поэтапного усложнения.

Базовой образовательной технологией, нацеленной на формирование способностей, обладая которыми, выпускник высшего учебного заведения оказывается более приспособленным к жизни, умеющим адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах, является совместная поисковая учебная деятельность.

Данная деятельность как разновидность учебной деятельности состоит в совместном выполнении группой студентов распределённых между ними учебных действий. При этом совместная поисковая учебная деятельность обучаемых принципиально отличается от обычной коллективной работы студентов, когда преподаватель пытается активизировать всех путём педагогических призывов.

Организация совместной поисково-учебной деятельности в группах представляется возможной только в том случае, если студенты овладели индивидуальными формами учебной деятельности, т.е. овладели действиями целеполагания, планирования, реализации и рефлексии.

Специфика отношений, складывающихся в условиях совместной поисковой деятельности, такова, что требует от каждого участника внедрения в совместную интеллектуальную деятельность. Именно в процессе общения происходит своеобразное взаимодействие интеллектов студентов, их эмоциональных сфер и их воли, разворачивается взаимодействие характеров и, наконец, личностей. Положительное эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, благодарности, симпатии.

Исходя из данных, полученных в ходе исследования, необходимо отметить, что модель педагогической системы развития ключевых компетен-

ций студентов аграрного вуза в условиях совместной поисково-учебной деятельности, в контексте компетентного подхода в профессиональном образовании, является оптимальным решением вопроса реализации выпускника себя как личности, придаёт ему социально-профессиональную мобильность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Психологические принципы всестороннего развития личности в школе //

Советская педагогика. – 1987. – №12. – С. 16–22.

2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. – Изд-во Казанского университета, 1996. – 568 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Педагогика, 1960. – 500 с.

5. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

Л.А. Казахватова

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях гуманизации образования, ориентированного на развитие индивидуальной неповторимости личности учащегося, подготовка современного педагога-музыканта во многом носит репродуктивный характер и строится по принципу педагогического монолога. Не отрицая безусловных достоинств последнего, следует подчеркнуть большую перспективность разумного сочетания репродуктивного обучения с проблемно-развивающим, поскольку создание в процессе обучения проблемной ситуации способствует активизации поисково-познавательной деятельности будущего учителя музыки, формированию самостоятельного мышления, творческого отношения к профессии.

Известно, что профессиональная деятельность современного педагога-музыканта уже по определению является творческой. Л.Г. Арчажникова, раскрывая творческий характер музыкально-педагогической деятельности, отмечает ее многогранность, и сочетание «педагогической, хормейстерской, музыковедческой, музыкально-исполнительской, исследовательской работы, основанной на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания» [1, с. 18]. Самостоятельная музыкально-познавательная деятельность способствует интенсивному мышлению, развитию памяти и музыкально-художественного воображения, умению постигать и интерпретировать композиторский замысел, художественный образ или идею музыкального произведения. Другими

словами, способствует развитию таких качеств, без которых профессиональная, деятельность современного учителя музыки, переставая быть творческой, теряет и свою актуальность.

Обратимся к анализу проблемной ситуации как основополагающей структурной единице развивающего обучения, что позволит нам в дальнейшем выявить ее развивающие возможности с учетом специфики музыкально-педагогического образования.

Педагогический словарь объясняет **проблемную ситуацию** (от греч. *problema* – задача, задание и лат. *situatio* – положение) как *содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение обстоятельств и условий, в которых разворачивается деятельность личности или группы* [6, с. 218].

Признаками проблемной ситуации являются: «переживание интеллектуального затруднения, вопрос о неизвестном знании, способе или необходимом условии действия» [5, с. 27].

Компонентами проблемной ситуации являются: «предмет познания (содержание обучения), субъект обучения (преподаватель), субъект познания (обучающийся) и его познавательная потребность, процесс мыслительного взаимодействия с усваиваемым предметным содержанием, диалог преподавателя с обучающимся» [Там же].

Проблемная ситуация не проявляет себя до тех пор, пока обучающийся не столкнется с каким-либо препятствием, для преодоления кото-

рого окажется недостаточно тех привычных действий, знаний и навыков, которым он уже обучен и пользуется ими автоматически. Как правило, такие знания, стандартные, стереотипные приемы мышления, полученные репродуктивным способом, выражают количественный показатель человеческой деятельности и не актуализируют процессы мышления. Тогда как осознание невозможности выполнения поставленной задачи приводит к потребности получения нового знания, с помощью которого проблемная ситуация будет разрешена, а следовательно, к активизации процесса мышления и выходу на более высокий образовательно-творческий уровень.

Следует отметить, что в подготовке будущего педагога-музыканта проблемной ситуации отводится особая роль. Поскольку освоение любого музыкального текста предполагает формулирование ряда специфических музыкальных задач, — являющихся, по сути, скрытыми проблемными ситуациями, — разрешение которых сводится не столько к умению самого учителя музыки озвучивать нотный текст, сколько к его стремлению и способности, творчески переосмысливая и преобразовывая музыкальную идею композитора, заинтересовать ею своих учеников, направив их поисковую активность в творческое русло.

Музыка как своеобразная форма выражения объективного через субъективное всегда обусловлена субъективно-творческим процессом, основанным на эмоциях и музыкальных переживаниях. Творчество — техническое, художественное, музыкальное или иное — по своей природе является конфликтом между новыми и старыми представлениями, когда количественный набор различных подходов к решению проблемы переходит в новое качество решения этой проблемы. Проблемная ситуация, как известно, также основана на противоречии между старым и новым знанием. Следовательно, в условиях музыкально-педагогической деятельности создание проблемной ситуации, которую невозможно решить традиционными способами, служит стимулом к творческой деятельности. Результатом такой деятельности становится появление качественно нового продукта, выраженное, например, в нетрадиционном воплощении композиторского замысла, в интересном решении музыкального образа тембральными красками, в педальных или штриховых находках и иных музыкально-творческих проявлениях личности.

Поисковой музыкально-творческой деятельности обучающегося (как субъекта деятельности) в классе исполнительских дисциплин необходимо предшествовать музыкально-репродуктивная деятельность обучаемого (как объекта деятельности), поскольку получение продукта творческой деятельности в будущем невозможно без определенного набора музыкальных знаний, навыков и умений в настоящем. Поэтому в процессе обучения целесообразно сочетание обучающих технологий, необходимо учитывающих специфику инструментального исполнительства, с принципом проблемности.

Рассматривая проблемную ситуацию как одну из составляющих развивающего обучения, мы опирались на научные исследования в отечественной психологии (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн и др.) таких категорий, как деятельность и мышление.

Теоретический анализ основных подходов, изложенных в работах данных авторов, позволяет прийти к выводу о том, что исходным условием для возникновения мышления выступает деятельность, точнее две ее формы — предметная деятельность и общение. Предметная деятельность (восприятие) предоставляет субъекту возможность не только исследовать объект, создать его адекватный образ с целью последующей манипуляции им, но и выстроить логические связи как внутри объекта, так и между — общение — объектами. Развиваясь, предметная деятельность и общение становятся движущей силой и главным фактором развития мышления. Поэтому практическая деятельность, действие, а не созерцание, является средством формирования мышления; только в действии человек открывает и постигает связи между объектами.

В аспекте музыкальной деятельности предметная деятельность (восприятие) на начальном этапе проявляет себя, прежде всего, как слуховой образ, соответствующий данному музыкальному произведению, подкрепленный знанием особенностей соответствующей музыкальной эпохи, обобщенного содержания композиторского стиля, «формо-структуры» (Г.М. Цыпин), жанра и др. Следующий этап работы с музыкальным произведением необходимо приводит к созданию проблемной ситуации, поскольку вопросы музыкального исполнительства не подразумевают однозначных, готовых ответов и решений. Если таковые находятся, то процесс обучения ограни-

чивается репродуктивными рамками. Проблемность ситуации, суть наличие противоречия, может быть обозначена, например, необходимостью соотношения слухового образа, выраженного специфическими особенностями звукоизвлечения у клавирина, органа или звучанием камерного оркестра, с техническими возможностями современного фортепиано, и постановкой задачи исполнения данного произведения с максимально точным сохранением его стилистики. Или стремлением, выдержав стилистику музыкального произведения, обогатить ее современным интерпретированием музыкального образа. Суть поисковой деятельности в этом случае состоит в преобразовании условий задачи, актуализации знаний, возникновении замысла или идеи и получении искомого результата. Другими словами – воплощение замысла в исполнении музыкального произведения.

Проблемная ситуация в рамках музыкально-педагогического обучения позволяет выстроить диалог между воспринимающим (личность обучающего) и передающим (композитор, личность которого просвечивает через музыкальное произведение). Личность педагога выступает здесь в роли посредника, помогающего диалог осуществить. Суть такого диалога – равноправное общение сторон. В отсутствие равноправия диалог будет стремиться к монологу, отвечающему репродуктивной, но не развивающей направленности в обучении. Здесь целью проблемной ситуации становится не только трактовка готовых исполнительских рецептов, но и поиск и передача своих музыкальных находок, впечатлений и переживаний, соотношенных в диалоге с авторскими. В контексте сказанного, профессиональная деятельность будущего учителя музыки потребует от него не только грамотной работы с авторским музыкальным текстом, но и умения гибко разрешать проблемные ситуации, становясь, в свою очередь, посредником между учеником и личностью композитора.

Как отмечает А.Н. Леонтьев, двигателем любого процесса мышления является возникновение, а затем решение проблемы. Это составные проблемной ситуации. Психический процесс, сопровождающий и приводящий к разрешению, проблемную ситуацию психология называет продуктивным, т.е. творческим мышлением (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев и др.).

Четкого определения творческому мышлению нет, это понятие часто определяется как высшая ступень

познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, способность нестандартно мыслить, создавать новое.

Проблему творческого мышления, творчества как главного качества человека исследовал – теоретически и экспериментально – С.Л. Рубинштейн. В его работе «О мышлении и путях его исследования» мышление, рассматривается как процесс. При этом результат процесса мышления – решение проблемной задачи – обусловлен внутренним ходом мыслительного процесса. Процесс мышления – в своей основе процесс всегда продуктивной, творческой деятельности, поскольку связан с поиском, открытием, рождением нового – субъективно или объективно ценного – знания. Как отмечает А.В. Брушлинский, «из всей рубинштейновской теории мышления субъекта необходимо вытекает следующий принципиальный вывод: любое мышление всегда (хотя бы в минимальной степени) является творческим, продуктивным и, следовательно, вообще нет никакого репродуктивного мышления; более того, есть “просто” мышление, с помощью которого субъект открывает нечто существенно новое, а потому неправомерно добавлять к мышлению определения “творческое” или “репродуктивное”» [2, с. 183].

В свете выше сказанного, представляется логичным взаимообусловленность таких понятий как деятельность и мышление в структуре познавательных психических процессов, сопровождающих возникновение и разрешение проблемной ситуации. Поскольку системообразующей характеристикой здесь выступает деятельность, обусловленная познавательными мотивами-целями, которые, развиваясь, порождают в свою очередь «специально познавательное движение» (А.Н. Леонтьев), к которому относится и мышление. Мышление является средством организации действия, и при развитом мышлении мысль выполняет, программирующую, направляющую и регулирующую функцию. При этом значение практического действия не утрачивается, поскольку именно действие является средством совершенствования мысли.

Все выше сказанное еще раз подтверждает актуальность развивающего обучения для музыкально-педагогического образования.

Как известно, предметная подготовка педагога-музыканта в вузе многосоставна, включает в себя блоки инструментально-исполнительских,

историко-теоретических и методических дисциплин. Однако, если ранее речь шла о роли развивающего обучения в процессе подготовки будущего учителя музыки в целом, то теперь обратимся к циклу инструментально-исполнительских дисциплин, особые развивающие возможности которых сжато могут быть представлены в виде следующих позиций.

Жанровое и стилевое многообразие исполнительского репертуара класса основного инструмента получают свое развитие в работе концертмейстерского класса, включающей широкое ознакомление с оперными клавирами, вокальными циклами, сочинениями кантатно-ораториального жанра, а также класса фортепианного ансамбля, позволяющего расширить специфические рамки фортепианного репертуара, обогатив его переложениями оркестровых партитур. Что в целом предполагает творческое осмысление и решение студентом как вокальных и симфонических задач тембральными возможностями фортепиано, так и позволяет, творчески переосмысливая функции дирижера, объединить их с исполнительскими в фортепианном или вокальном дуэте. Знакомясь с различными композиторскими стилями и исполнительскими школами, овладевая специфическими приемами игры в ансамбле, его участники учатся слушать не только себя, но и партнера. При этом общее, органически единое целое, звучание обеих партий становится основой ансамблевого исполнительства во всех его видах, основой сотворчества.

Необходимо отметить, что все дисциплины инструментальной подготовки, основываясь на принципах и методах, взятых из музыкально-профессионального образования, имеют общую технологическую направленность. И хотя система общей подготовки учителя музыки этого не отвергает, тем не менее, технология обучения, обращенная на узкопредметное истолкование инструментально-исполнительских дисциплин, не может быть приоритетной, поскольку в плане индивидуально-творческого развития их возможности более значительны, и, следовательно, их образовательную логику целесообразно выстраивать по принципу взаимодополнения и взаимобогащения.

Необходимо подчеркнуть, что специфика занятий в классе исполнительских дисциплин строится по принципу индивидуальной формы работы с учащимися, учитывающей уровень их му-

зыкальной подготовки. Это позволяет, наряду с индивидуальным темпом, выбрать и индивидуальные методы их музыкального развития.

Следует согласиться с А.Л. Готсдинером, который, исследуя различные проблемы развития потенциальных возможностей учащихся в классе инструментально-исполнительских дисциплин, выделяет в общей системе методов развивающего обучения экстенсивные и интенсивные методы.

Экстенсивные методы заключаются в специальной организации учебного процесса, направленной на развитие потенциальных возможностей учащихся. Это, во-первых, рациональный выбор учебно-педагогического и концертного репертуара и специальные методы их изучения. Во-вторых, организация учебной деятельности на достаточно высоком уровне трудности, поскольку, легкое задание, не требующее усилий, вызывает безразличие, потерю интереса и задержку развития. В третьих, немалое значение для эмоциональной и интеллектуальной сферы учащихся имеют слушание концертных исполнителей на эстраде и в записи, а также выступления сверстников.

К интенсивным методам относятся методы преподавания в классе исполнительских дисциплин и степень активности самого обучающегося. «Это может быть следствием последовательно повышающихся требований педагога к качеству исполнения и постановки все более трудных и сложных художественно-эстетических задач. Со стороны учащегося – все большая учебная и исполнительская самостоятельность, стремление к ознакомлению и разучиванию новых и все более сложных музыкальных произведений» [3, с. 36–37].

Несмотря на то, что А.Л. Готсдинер напрямую не связывает интенсивные методы обучения музыке с проблемной ситуацией, характеристики, данные этим методом, позволяют нам считать их средством, реализующим проблемную ситуацию и способствующим активизации творческого, продуктивного мышления. Одним из таких методов А.Л. Готсдинер называет метод «образного «наведения», который заставляет работать фантазию ученика, комбинировать в воображении различные приемы, искать способы художественной выразительности. Эти операции неотделимы от проникновения в содержание музыкальных произведений и от формирования общего замысла исполнения» [3, с. 37]. Но такая работа должна быть соотнесена с интересами, художественными потребностями и потенциаль-

ными возможностями обучаемого. Следовательно, необходимо взаимодействие обучающихся (экстенсивных) и развивающих (интенсивных) методов и дополнение одного метода другим в педагогическом процессе. Только в этом случае развивающий эффект, созданный проблемной ситуацией, будет достигнут, а критерием музыкально-творческого развития учащегося станет переход от освоения *отдельных* – единичных – произведений композиторов разных эпох и направлений, освоения *отдельных* технических и исполнительских, ансамблевых в том числе приемов, к выработке *способов* творческого мышления и действия, необходимых для самостоятельной работы с произведениями различного стиля и жанра в будущей профессиональной музыкально-педагогической деятельности.

Итак, поскольку любая сфера профессиональной, в данном случае музыкально-педагогической, деятельности является источником разного рода специфически научных проблем, часть которых уже решена, а другая – только поставлена и подлежит решению в будущем, то образовательная стратегия должна быть ориентирована на систему проблемного или проблемно-развивающего обучения. Проблемный подход к обучению открывает не только принципиально иной взгляд на процесс обучения, заключающийся в переходе от репродуктивной деятельности к творческой, но и позволяет кардинально изменить отношение к учащемуся как субъекту творчества. Учитывая специфику подготовки будущих учителей музыки на музыкально-педагогическом факультете, включающую как теоретические знания, так и инструментальное исполнительство, полный отказ от традиционного репродуктивного (сообщающего) обучения, целью которого является передача знаний в готовом, концентрированном виде, нецелесообразен. Используя, хотя

и ограниченные, но развивающие возможности, репродуктивное обучение способствует развитию памяти, воссоздающего воображения, репродуктивного мышления, эмоциональной сферы. Целесообразным, на наш взгляд, является сочетание в учебном процессе репродуктивных технологий с принципом проблемности, реализуемым через включение в учебный процесс проблемных ситуаций, способствующих развитию у учащихся интеллектуальных или умственных качеств, творческого, продуктивного мышления, познавательных и творческих способностей. Открывая возможности творческого сотрудничества преподавателя и студента, такой подход не только способствует более глубокому и прочному усвоению учебного материала, но формирует познавательный и научно-исследовательский интерес, активизирует поисковую деятельность, готовит будущего учителя музыки к профессиональной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М.: Институт психологии РАН; изд-во «Алетейя», 2003. – 272 с.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993. – 185 с.
4. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. – Калининград, 2002. – 572 с.
5. Креативная педагогика: методология, теория, практика / Под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: Альфа, 2002. – 240 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Куфтяк Елена Владимировна. **ПРИНИМАЮЩАЯ ЗАБОТА. ОТВЕТЫ ПСИХОЛОГА НА ВОПРОСЫ РОДИТЕЛЕЙ.** – Кострома: КГУ, 2007. – 76 с. – ISBN 978-5-7591-0839-9.

А.В. Копытова

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЗГЛЯДОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НА ПРОБЛЕМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Одним из важных направлений функционирования дошкольных образовательных учреждений можно отнести работу по организации взаимодействия родителей и педагогов. Многочисленные исследования (Е.П. Арнаутова, Е.М. Вроно, А.И. Захаров, Л.В. Загик, О.Л. Зверева, Т.А. Маркова и др.) убедительно доказывают необходимость оказания родителям грамотной педагогической помощи.

Разработка адекватных и приемлемых способов такого взаимодействия предполагает изучение различных аспектов педагогического взаимодействия родителей и педагогов в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Перед рассмотрением отдельных аспектов педагогического взаимодействия логичным представляется рассмотреть этапы развития отношений «семья – дошкольное образовательное учреждение».

Ориентировочно до 40-х годов XX века проблеме такого взаимодействия активно изучалась и комментировалась. Основной тенденцией была главенствующая роль системы образования, как части государственного механизма, призванной свести к минимуму различия в воспитании дошкольников, обусловленные различиями их семей. В частности, такая точка зрения находит отражение в трудах А.В. Луначарского и А.С. Макаренки.

В дальнейшем – в 1940–1960-е годы, проблема противопоставления дошкольного учреждения и семьи уже не стояла настолько остро, однако основная тенденция – стремление подчинить семью влиянию дошкольного учреждения – сохранялась. Главенствующей целью оставалось воспитание члена общества. Семья должна была играть подчиненную роль по отношению к дошкольному учреждению. Семья, таким образом, как и ранее, рассматривалась не как субъект сотрудничества, а скорее как объект воздействия со стороны дошкольного учреждения. Так, например, в Уставе детского сада, утвержденном 15 декабря 1944 г., говорилось: «Детский сад... должен служить примером правильного воспитания детей дошкольного возраста и оказывать помощь родителям в воспитании ребенка в семье», а во

Временном положении о дошкольном детском учреждении, утвержденном Постановлением Совета Министров РСФСР 8 марта 1960 г., говорилось: «Дошкольное детское учреждение – ясли-сад – создается в интересах осуществления единой системы коммунистического воспитания детей дошкольного возраста».

Согласно прогнозам академика С.Г. Струмилина, сделанном в шестидесятые годы, в будущем каждый советский гражданин, уже выходя из родительного дома, получит направления в детские сады с круглосуточным содержанием или детский дом, затем – в школу-интернат, а из него отправится с путевкой в самостоятельную жизнь.

Но такого мнения придерживались далеко не все ученые. Например, в 60–70-е годы XX в. годы большое внимание уделялось сочетанию общественного и семейного воспитания. Осуществлялись педагогические исследования, целью которых было научное обоснование путей и средств, обеспечивающих функционирование системы «школа-семья-общественность». В работах И.В. Гребенникова, А.М. Низовой, Г.И. Легенького, Н.П. Харитоновой и других авторов использовались различные понятия: «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», «органическое сочетание общественного и семейного воспитания родителей», «взаимодействие семейного и общественного воспитания» и т.п. Изучалась эффективность форм и методов оказания педагогической помощи родителям.

Педагогическая пропаганда – провозглашение и рекламирование педагогических средств, методов и форм педагогического воспитания и образования в широкие массы людей.

Педагогическое просвещение – практическое применение и теоретическая подкованность человека в вопросах современного воспитания и образования, умение передать подрастающему поколению знания, умения и навыки, накопленные предыдущими поколениями.

В различных лабораториях НИИ АПН СССР рассматривались проблемы развития и воспитания детей раннего и дошкольного возраста, уделялось внимание и изучению вопросов семей-

ного воспитания дошкольников. Исследователи пришли к выводу, что ни один из них не может быть успешно решен детским садом без сотрудничества с семьей. Хотя у этих социальных институтов единые цели и задачи, содержание и методы воспитания и обучения детей специфичны в каждом из них.

Как система пропаганды педагогических знаний, в 1970–1980-е годы существовал педагогический всеобуч для родителей. Он представлял собой целостную систему форм пропаганды педагогических знаний с учетом различных категорий родителей. Целью педагогического всеобуча было повышение педагогической культуры родителей.

В 1970-е годы под руководством Т.А. Марковой – заместителя директора по научной работе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР – организуется лаборатория семейного воспитания. Выявлялись типичные трудности, испытываемые родителями, наиболее существенные факторы, влияющие на формирование нравственных качеств у ребенка в семье (Д.Д. Бакиева, С.М. Гарбей, Д.О. Дзинтере, Л.В. Загик, М.И. Иззатова, В.М. Иванова, Н.А. Стародубова). Таким образом, авторами-специалистами были сделаны попытки определить содержание педагогических знаний и умений, необходимых родителям для успешного решения ряда задач нравственного воспитания. Как показали исследования, чем выше уровень педагогической подготовленности родителей, тем активнее и успешнее их педагогическая деятельность.

С точки зрения взаимодействия детского сада и семьи в воспитании детей, оказании помощи родителям представляют интерес данные, полученные В.И. Безлюдной. Автор убедительно показывает, что ни семья, ни дошкольное учреждение не могут изолированно решить задачу преодоления отклонений ребенка в отношениях со сверстниками, которые связаны с условиями жизни и воспитания детей именно в семье.

Исследуя проблему педагогического всеобуча, О.Л. Зверева выявила, что он проводился далеко не во всех детских садах из-за недостаточной подготовленности педагогов к работе с родителями. Практическими работниками использовались разнообразные ее формы: групповые и общие родительские собрания, оформление стендов для родителей, папок-передвижек и т.д. Воспитатели отмечали тот факт, что родителям хочется получить, прежде всего, конкретные знания именно о своем ребенке.

Педагоги часто сетуют на то, что сейчас родители ничем не удивишь. Но как показывают проведенные исследования О.Л. Зверевой, а позже эти данные были подтверждены Е.П. Арнаутовой, В.П. Дубровой, В.М. Ивановой, отношение родителей к мероприятиям зависит прежде всего от постановки воспитательно-образовательной работы в детском саду, от инициативы администрации, от ее причастности к решению вопросов педагогического просвещения родителей. Часто поиск путей совершенствования работы с родителями ограничивался нахождением новых форм, и гораздо меньше внимания уделялось ее содержанию и методам.

Психологи, специалисты по ораторскому искусству констатируют, что устное выступление педагога, непосредственное общения с аудиторией имеют большие преимущества перед просмотром родителями телепередач и прослушиванием радиопередач, чтением книг (А.А. Леонтьев, Е.А. Ножин, Н.И. Мехонцев).

В ряде работ педагогов (Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова, В.П. Дуброва) говорится о специфике педагогической позиции воспитателя по отношению к родителям, где сочетаются две функции – формальная и неформальная. Воспитатель выступает в двух лицах – официальным лицом и тактичным, внимательным собеседником. Его задача – преодолеть позицию назидательности, разговаривая с членами семьи, и выработать доверительный тон. Авторы выявляют причины трудностей, которые испытывает воспитатель в общении с родителями. К ним относятся низкий уровень социально-психологической культуры участников воспитательного процесса; непонимание родителями само ценности периода дошкольного детства и его значения; несформированности у них «педагогической рефлексии», игнорирование ими того факта, что в определении содержания, форм работы детского сада с семьей не дошкольные учреждения, а именно они выступают социальными заказчиками; недостаточная информированность родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка. Педагоги зачастую относятся к родителям не как к субъектам взаимодействия, а как к объектам воспитания. По мнению авторов, детский сад только тогда удовлетворяет в полной мере потребности семьи, когда он является открытой

системой. Родители должны иметь реальную возможность свободно, по своему усмотрению, в удобное для них время знакомиться с деятельностью ребенка в детском саду, со стилем общения воспитателя с детьми, включаться в жизнь группы. Если родители наблюдают детей в новой обстановке, они и воспринимают их «другими глазами».

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В.А. Сухомлинского, в частности, он писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей». Поэтому, подчеркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества.

Таким образом, исследования 1970–1980-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов.

Более глубокие изменения во взаимодействии семьи и дошкольного учреждения произошли в 1990-е годы. Это было связано с реформой образования, которая отразилась и на системе дошкольного воспитания. Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Законе РФ «Об образовании» говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье». В этом Законе, в отличие от документов предыдущих лет, уважение к семье признается одним из принципов образования, т. е. семья из средства педагогического воздействия на ребенка превращается в его цель.

В 90-х годах, в соответствии с «Концепцией дошкольного воспитания» (1989) начали разрабатываться новые подходы к сотрудничеству с родителями, которые базируются на взаимосвязи двух систем – детского сада и семьи, сообществе

семьи и детского сада (Л.М. Кларина). Сущность данного подхода состоит в объединении усилий дошкольных учреждений и семьи для развития личности как детей, так и взрослых с учетом интересов и особенностей каждого члена сообщества, его прав и обязанностей. Л.М. Клариной разработан целый комплекс становления и развития содержательных и организационных направлений сообщества детского сада и семьи (дети, родители, профессионалы), например, создание в детском саду методического кабинета, оснащенного психолого-педагогической литературой для родителей, совместное обсуждение с ними прочитанного с целью возможного использования приобретенных таким образом знаний в условиях детского сада, открытие на этой основе дискуссионного клуба профессионалов и родителей, библиотеки детской литературы, которая может быть использована как в детском саду, так и в семье, организация спортивной секции для детей и родителей, разнообразных клубов по интересам и др.

Таким образом, в отечественной педагогике изменение отношений между дошкольным образовательным учреждением и семьей можно представить как эволюцию от воздействия, обусловленного государственным подходом к управлению образованием, к взаимодействию, направленному на развитие полноценной гармоничной личности.

Библиографический список

1. Арнаутова Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание. – 2002. – №9. – С. 52–58.
2. Байбородова Л.В. Взаимодействие школы и семьи: Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Академия развития, Академия холдинг, 2003. – 224 с.
3. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1. – С. 60–68.
4. Доронова Т.Н. О взаимодействии дошкольного образовательного учреждения с семьей на основе единой программы для родителей и воспитателей (Из детства – в отрочество) // Дошкольное воспитание. – 2000. – №3. – С. 87–91.
5. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, А.Е. Жичкина и др. – М.: Линка-Пресс. – 2001. – С. 25–26.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. – 78 с. – (Образование в документах и комментариях).

7. Концепция дошкольного воспитания (1989) // Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педаго-

гика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – С. 389–399.

8. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 232 с.

И.В. Костакова

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Актуальность проблемы самореализации личности обусловлена развитием, расширением сферы деятельности современного человека. Проблема выбора личностью способов самореализации и актуализации в обществе на всех жизненных этапах является в настоящее время одной из приоритетных. Главной целью гуманного современного общества является такое раскрытие возможностей растущего, развивающегося человека, при котором он способен творчески проявить себя, самовыразиться, самоутвердиться через социально значимую деятельность.

Несмотря на возросший интерес к данному явлению, феномен самореализации личности остается до конца неизученным, особенно в период становления личности.

Проблема самореализации личности отдельно и пристально стала рассматриваться в психологии с недавнего времени, хотя при всем этом остается вопросом, входящим в проблемное поле разных наук. Так, И.Д. Егорычева замечает, что при всей разнице в работах авторов, большинство из них сходятся во взглядах, что проблема самореализации так или иначе связана с самосуществлением человека, признается ее полидисциплинарный характер, отмечается взаимосвязь самореализации с раскрытием сущностных сил человека [5, с. 14–15].

Д.А. Леонтьев отмечает три уровня анализа проблемы самореализации личности [9, с. 156–175]:

- 1) общий, философский уровень, где решаются вопросы о сущности человека, о сути процесса самореализации;
- 2) социологический уровень рассматривает пути и способы самореализации личности в конкретных социокультурных условиях ее существования;
- 3) психологический уровень, анализирующий личностные качества и конкретные внешние ус-

ловия, позволяющий конкретной личности продуктивно самореализовываться.

По мнению Д.А. Леонтьева, в основе стремления человека к самореализации лежит не всегда осознаваемое стремление к бессмертию «которое может осознаваться в различных формах: как стремление продвинуть знание, улучшить условия жизни людей, передать другим знания и опыт, раскрыть людям смысл и т.д.» [9, с. 157]. Именно осознание конечности своего индивидуального существования перед лицом вечности порождает у человека стремление выйти за пределы этой конечности и с наибольшей полнотой реализовать себя в мире в рамках своей исторической жизни. Поэтому самореализация возможна на основе тесно взаимосвязанных потребности и способности быть личностью, внося социальный вклад в культуру и других людей; а критерием самореализации является значимый для культуры и человечества результат деятельности.

Заслуживает внимания определение самореализации, данное Е.И. Горячевой: «Самореализация означает процесс перехода потенциальных способностей в актуальные, он включает в себя содержательный и процессуальный компоненты» [4]. Оценивая самореализацию как процесс механизма развития личности, автор утверждает, что содержательный компонент определяет конкретные способности конкретной личности; процессуальный компонент указывает на те действия, которые данные способности актуализируют.

Е.А. Никитина рассматривает явление самореализации сначала на уровне процесса, потом на уровне *взаимодействия*, а затем на уровне личностного осмысления как компонента жизнедеятельности через целостный триединый блок определений:

– самореализация – это процесс перехода потенциальных возможностей человека в акту-

Таблица 1

Этапы самореализации личности

Этап, авторы, разрабатывающие положение	Возраст личности, сензитивный период	Определение особенностей этапа	Характеристики личности на этапе	Форма самореализации
1. Самоидентификация Э.В. Сайко И.Б. Дерманова	Подростковый период	Особая способность, специально организованная субъектом деятельность, цель которой – отождествление личности с самим собой на основе самопринятия, самосознания, «обнаружение» себя в широкой действительности	Рефлексивность. Позитивная Я-концепция. Позитивные отношения с собой, другими, обществом (гуманистическая направленность)	Самоутверждение
2. Саморазвитие Д.А. Леонтьев	Период перехода от подросткового к юношескому возрасту (студенческий)	Деятельность и ее результат, нацеленный на положительные самоизменения личности в направлении своего Я-идеального	Ориентация на достижения на основе веры в свои способности. Интернальность. Ответственность. Коммуникативная компетентность	Самовыражение
3 Самоактуализация А. Маслоу К. Роджерс Э.Шостром Д.А. Леонтьев Е.Е. Вахромов Л.А. Коростылева	Юношеский возраст (студенческий)	Специально организованная человеком внутренняя деятельность на субъективном уровне существования, цель которой – выявление потенциальных возможностей для перевода их на следующем этапе в активную форму	Смыслы жизни. Ценностные ориентиры. Личностная зрелость. Способность делать свободный осознанный выбор. Умение составлять программу достижения жизненных целей	Самоопределение
4. Самореализация Д.А. Леонтьев К.А. Абульханова-Славская Л.А. Коростылева	Период взрослости	Специально организованная субъектом деятельность, цель которой – воплощение своего субъективно ощущаемого предназначения и результат этой деятельности	Мотив, стремление продолжить себя в других людях, транслируя индивидуальность создаваемые произведения – культурологизацию и/или производимые изменения в других людях	Через предметные вклады в человеческую культуру наивысшего уровня. Продуктивная, творческая деятельность

альные при достаточном обеспечении условий этого перехода;

– самореализация – это динамическое саморазвивающееся взаимодействие человека с миром в деятельностной форме активности, при котором осуществляется выделенный выше переход;

– самореализация – это компонент жизнедеятельности человека, включающий личностное осмысление и решение жизненных задач в системе его взаимодействия с миром путем социально принятых и ситуативно-возможных способов поведения личности, проявляющийся в индивидуальном порядке.

Л.А. Коростылева определяет феномен самореализации как «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содейтельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом

и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов. В самом большем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый данный момент времени. Самореализация осуществляется лишь тогда, когда у человека имеется сильный побудительный мотив для личностного роста» [8, с. 52].

Большинство авторов отмечают, что самореализация – это прерогатива взрослого человека. Так К.А. Абульханова-Славская утверждает о возможности самореализации лишь тогда, когда «по-

знание своих способностей уже закончено, полностью сформирована Я-концепция и имеется готовность личности обеспечить всю совокупность внешних условий самореализации» [1].

Отечественные психологи активно разрабатывают идею «взаимоосуществления» в межличностном общении (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.Б. Орлов, И.С. Якиманская, Е.А. Никитина и др.). Е.В. Селезнева подчеркивает, что «человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими» [11, с. 59].

Соглашаясь с утверждением авторов о том, что самореализация – это прерогатива зрелой, взрослой личности, считаем, что юношеский возраст является сензитивным в развитии самореализации.

И.Д. Егорычева рассматривает генезис самореализации как специально организованные самим субъектом последовательные виды деятельности, а именно, самоидентификацию, саморазвитие, самоактуализацию и самореализацию [5, с. 27–31]. Эту модель развития самореализации мы взяли за основу исследования. Остановимся на этих этапах и проанализируем их более подробно, для удобства структурируем информацию в таблицу 1.

Говоря о начальном, подготовительном этапе самореализации личности в юношеском возрасте, полагаем, что именно в коммуникативной деятельности студента может происходить его самовыражение как форма самореализации.

Для решения проблемы самореализации студента вуза, как видно из таблицы, обучение должно быть ориентировано на этапы саморазвития и самоактуализации у студента, что предполагает усиление обозначенных черт характера личности, способов ее поведения и деятельности; создание определенных условий для самореализации.

Актуализировать *саморазвитие* и *самоактуализацию* студентов-психологов как первичные процессы самореализации можно в первую очередь через такую форму проявления самореализации как *самовыражение* в доступной для студентов коммуникативной деятельности. Считаем, что именно коммуникативное развитие студента-психолога, его коммуникативная компетентность выступает условием успешной и эффективной самореализации собственной личности.

Коммуникативной компетентностью личности принято считать «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербаль-

ными средствами социального поведения» (Ю.Н. Емельянов); «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» (Л.А. Петровская); «коммуникативные способности, коммуникативные умения, коммуникативные знания» (Е.В. Сидоренко) [6; 10; 12].

В своем исследовании мы выдвинули предположение о зависимости уровня самореализации личности студентов-психологов от уровня их коммуникативной компетентности или общительности. Для проверки гипотезы нами было проведено исследование уровня самореализации и уровня коммуникативной компетентности (общительности) у 76 студентов психологических специальностей 4 и 5 курсов. Для исследования актуального уровня самореализации студентов использовались методики:

1. Самоактуализационный тест (САТ) адаптированный вариант теста Personal Orientation Inventory (POI) Э. Шостром авторами Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз.

2. Тест смысловых ориентаций (СЖО) адаптированная Д.А. Леонтьевым методика Purpose-in-Life Test (PIL) «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика.

3. Методика «Самооценка самореализации», разработанная нами и направленная на оценку студентами уровня собственной самореализации.

Для исследования уровня общительности (коммуникативной компетентности) использовалась методика А.И. Крупнова «Тест суждений для изучения общительности личности».

После получения результатов была проведена группировка респондентов по трем группам в зависимости от уровня показателя общительности (Тест суждений А.И. Крупнова для изучения общительности личности).

- 1) с низким уровнем общительности – 20 студентов;
- 2) со средним уровнем общительности – 25 студентов;
- 3) с высоким уровнем общительности – 31 студент.

Далее, чтобы проверить гипотезу о взаимосвязи уровня общительности и самореализации личности студентов, были проведен анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики, а именно показателя χ^2 и показателя уровня линейной корреляции Пирсона r [7].

Ниже приводим полученные результаты и выводы:

Таблица 2

Теснота взаимосвязи между уровнями коммуникативной компетентности (общительности) и самореализации студентов-психологов

Уровни комм. комп.	1 Tc	2 I	3 SAV	4 Ex	5 Fr	6 S	7 Sr	8 Sa	9 Nc	10 Sy	11 A	12 C	13 Cog	14 Cr	r_{xy} ср.
Низкий	0,41	0,61**	0,35	0,48*	0,45*	0,39	0,32	0,6**	0,66**	0,28	0,7**	0,47*	0,42	0,22	0,45*
Средний	0,28	0,60**	0,31	0,21	0,35	0,18	0,10	0,31	0,37	0,24	-0,1	-0,1	-0,1	-0,1	0,3
Высокий	0,5**	0,4*	0,11	0,20	0,24	0,33	0,32	0,15	0,11	0,10	0,14	0,04	0,15	0,10	0,37*

Примечания. В верхней строке по порядку шкалы САТ: 1 – компетентности во времени; 2 – поддержки; 3 – ценностных ориентаций; 4 – гибкости поведения; 5 – сензитивности к себе; 6 – спонтанности; 7 – самоуважения; 8 – самопринятия; 9 – представлений о природе человека; 10 – синергии; 11 – принятия агрессии; 12 – контактности; 13 – познавательных потребностей; 14 – креативности.

* – значимые значения для $P \leq 0,05$; ** – значимые значения для $P \leq 0,01$.

1. Показатель взаимосвязи между средним показателем по САТ и показатель коммуникативной компетентности (общительности) $\chi^2=32,21$ попадает в «зону значимости», что позволяет подтвердить гипотезу и сделать вывод о взаимосвязи между показателями уровня общительности и самореализации студентов-психологов.

2. Показатель взаимосвязи между уровнем коммуникативной компетентности (общительности) и уровня самореализации путем проективного опросника «Самооценка самореализации» $\chi^2=17,84$ попадает в «зону значимости», что позволяет подтвердить гипотезу и сделать вывод о существовании взаимосвязи между показателями коммуникативной компетентности и самореализации студентов-психологов.

3. Тесноту взаимосвязи между уровнями коммуникативной компетентности (общительности) и самореализации студентов выявили с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона r_{xy} (таб. 2).

Как можно видеть из таблицы показатели r_{xy} ср. 1 группы и 3 группы попадают в «зону значимости» для $P \leq 0,05$, то есть наша гипотеза подтвердилась и существует умеренная прямо пропорциональная взаимосвязь между показателями коммуникативной компетентности и уровнем самореализации личности студентов-психологов.

Итак, проведенное теоретическое и эмпирическое исследование подчеркивает значимость юношеского периода в генезисе самореализации личности и определяет тесную взаимосвязь между показателями коммуникативной компетентности и самореализации личности студентов-психологов.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Бодалев А.А. Психология общения. – М.; Воронеж: Изд-во «ИПП», 1996. – С. 256.
3. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: РПА, 1995. – С. 43.
4. Горячева Е.И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995.
5. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. – 2005. – №3. – С. 14–15.
6. Емельянов Ю.М. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985.
7. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Учебник. 2 изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – С. 336.
8. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – С. 52.
9. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–175.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: изд-во МГУ, 1989.
11. Селезнева Е.В. Общение как среда для саморазвития личности // Журнал прикладной психологии. – 2002. – №2. – С. 49–50.
12. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2004. – С. 208.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ: ПРИНЦИПЫ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ

«Каждая вещь не только легко позволяет направлять себя туда, куда влечет ее природа, но более того, и сама охотно устремляется туда и испытывает страдание, если ей в этом помешать», — пишет в своей «Великой дидактике» один из основоположников современной педагогики Ян Амос Каменский¹. Он приводит в пример птицу, которая, намереваясь вывести птенцов, делает это не морозной зимой и не раскаленным летом, и не осенью, когда «...жизненность всего вместе с солнцем падает», а весной, когда все благоприятствует жизни. Так же поступает и садовник, сажающий деревья; и строитель, который сначала закладывает фундамент, а потом уже строит дом; и художник, готовящий предварительно холст для своей картины. Каменский утверждает, что «самый метод... всегда должен быть естественным... Нет необходимости заставлять воду течь по наклонной плоскости, удали только плотину и вообще все то, что ее задерживает, — и ты увидишь, что она тотчас потечет...»² «Механизм человеческой природы по существу своему подчиняется тем же законам, согласно которым физическая природа повсеместно развивает свои силы», — пишет другой великий педагог И.Т. Песталоцци³. Сходные высказывания мы видим и у других великих мыслителей — гуманистов, педагогов, общественных деятелей. Д. Локк в знаменитом своем трактате «Мысли о воспитании» настаивает на том, чтобы здравый смысл служил регулятором поведения человека. Надо предоставить природе действовать так, как она считает нужным, — пишет Локк, — и природа будет работать гораздо точнее и лучше, чем она бы работала тогда, когда действовала бы по нашим указаниям⁴. Ж.-Ж. Руссо говорит, что «человек рождается свободным, но повсюду он в оковах»⁵. Оковы, по мнению Руссо, это — «...предрассудки, авторитет, необходимость, пример, все существующие учреждения, совершенно подчинившее нас...», заглушившие природу и не давшие ничего взамен⁶. Можно привести высказывание М. Монтеня, который настаивал на том, что воспитание должно захватывать все стороны личности, нельзя отдельно развивать тело и душу человека, «нужно управлять ими, не делая меж-

ду ними различия, так как если бы это была пара впряженных в одно дышло коней»⁷. Ф. Рабле в своем знаменитом романе «Гаргантюа и Пантагрюэль», излагает свою модель естественного, природосообразного развития человека. Его Гаргантюа занимался математикой, медициной, ботаникой, музыкой; читал священное писание и древних философов, изучал языки. Но после этого «выходили на воздух» и занимались гимнастикой, скакали верхом, упражнялись на канате, с копьем, алебардой и кинжалом, натягивали лук, метали дротики, плавали, играли в мяч, фехтовали. Еще посещали состязания в искусстве риторики, ходили слушать речи знаменитых адвокатов и проповедников⁸. Наконец можно вспомнить принцип социального, нравственного и риторического воспитания человека в период античности. Эстетический идеал античности был связан, прежде всего, с человеком. Именно пристальное внимание ко всем сторонам человеческой жизни сформировало основные категории античной культуры: «тут мы находим много человечески-телесного», — пишет А.Ф. Лосев⁹. Он доказывает, что «этой человеческой телесности подчинялась даже архитектура. Весь афинский Парфенон, например, сконструирован по пропорциям человеческого тела»¹⁰. Можно сказать, что человеческая телесность присуща и риторическому идеалу античности. Античные мыслители были убеждены в том, что всякую речь надо составлять как живое существо — туловище и конечности должны соответствовать целому и точно подходить друг к другу»¹¹.

Тогда же Аристотель начал разрабатывать систему гармоничного воспитания человека. При этом он опирался на естественную природную закономерность — античность «...вообще неизменно подводила к природе»¹².

С тех пор практически все прогрессивные мыслители, общественные деятели, педагоги, создавшие эффективные педагогические системы, так или иначе придерживались этого принципа — принципа сочетаемости законов природы с поставленной задачей.

Посмотрим теперь, насколько эффективно «работают» сегодня принципы природосообразности при формировании речевой культуры

в России. Сегодня, когда множество людей участвует в обсуждении и решении ключевых проблем в области политики, экономики, образования, науки; когда в России возрождается традиция свободного владения словом и растет спрос на людей, умеющих излагать свои мысли самостоятельно; когда все чаще мы сталкиваемся с тем, что карьера, успех в бизнесе зависят не только от нашей одаренности и профессиональной грамотности, но и от умения осуществлять эффективную коммуникацию; когда манера говорить, присутствующая человеку, является, по мнению специалистов, таким же действенным средством его идентификации, как и отпечатки пальцев, проблема формирования звучащей деловой речи становится как никогда актуальной.

Как же формируется сегодня культура деловой речи в России?

В настоящий момент, как нам кажется, можно говорить о трех основных направлениях. Это культура речи – как учение и предмет, существующий в ряде учебных заведений; курсы риторики либо ораторского искусства, которые ведутся во многих вузах; и, наконец, разного рода спецкурсы и тренинги, направленные на воспитание определенных коммуникативных навыков, в том числе и речевых.

Рассмотрим коротко каждое из этих направлений.

Исторически сложились так, что культура речи существует, в основном, как дисциплина лингвистическая. Поэтому в процессе обучения, равно как и в научных исследованиях, здесь опираются, прежде всего, на законы русского языка, и считается, что «...речь, как и язык, представляет собой очень сложное и в то же время дифференцированное явление: это и фонетика, и лексика, морфология и синтаксис, стилистика и контекстная речь, орфография и пунктуация»¹³. В этом случае, как правило, подробно рассматриваются нормы орфоэпии; лексические и фразеологические средства языка; грамматические формы и конструкции; интонационные и фонетические средства выразительности (Г.О. Винокур, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Д.Н. Розенталь, А.М. Пешковский, А.А. Шахматов, С.П. Обнорский, Е.А. Брызгунова, О.С. Широков, О.С. Ахманова, Л.А. Вербицкая, В.В. Веселитский, В.Г. Адмони и др.) Часто внимание сосредотачивается на богатстве русского языка, прослеживаются этапы его становления, исследуются взаимоотношения русского языка и русской культуры, рассматри-

ваются вопросы языковой личности (исследования Г.О. Винокура, Л.В. Щербы, А.А. Шахматова, С.П. Обнорского, В.А. Звягинцева, Л.В. Сахарного, М.М. Бахтина, А.А. Потебни, А.М. Пешковского, Н.И. Конрада и др.).

Большое место в пространстве культуры речи занимает понятие стиля. В настоящий момент принято говорить о пяти функциональных стилях: разговорном, научном, функционально-деловом, газетно-публицистическом, художественном (А.Н. Гвоздев, В.А. Лившиц, А.Н. Васильева, Н.Г. Литвинов, М.Н. Кожина, Р.И. Никольская, А.И. Девятайкина, О.Л. Дмитриева, В.А. Мамонов, Г.И. Сорокина, Е.А. Бахмутова и др.) В последнее время лингвисты, рассматривая вопросы стиля, все чаще говорят о культуре владения разными функциональными разновидностями языка, о типологии функциональных разновидностей (Т.А. Ладыженская, Л.К. Граудина, Д.Н. Шмелев, Г.Я. Солганик, О.В. Платонова, В.Д. Черняк). Следует упомянуть также об исследованиях по лексической стилистике, которые находят отражение в словарях в виде стилистических помет, указывающих в каких текстах уместны данные слова.

«Любой естественный язык человечества – это прежде всего коммуникативная система, с помощью которой люди общаются друг с другом»¹⁴. Поэтому большинство современных исследователей, говоря о культуре речи, включают в это понятие коммуникативный аспект. В этом случае, как правило, останавливаются на основных качествах хорошей речи, сформулированных в свое время Б.Н. Головиным – правильность, чистота, точность, логичность, выразительность, образность, доступность, действенность, уместность¹⁵. Здесь можно назвать Н.Д. Павлову, Л.А. Введенскую, Л.В. Успенского, В.А. Артемова, И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкову, Л.П. Якубинского, Е.А. Земскую, Ю.Б. Бельчикову, А.С. Киселеву и др.

Принято говорить также о разных уровнях речи. В свое время Л.И. Скворцов предложил разграничить «правильность речи» и «культуру речи» – как два уровня освоения литературного языка и два способа владения им. На низшую ступень он поставил правильность речи: «Оценка вариантов на уровне правильной речи: правильно-неправильно, по-русски – не по-русски и т.п.». На высшей ступени – «...культура речи в собственном смысле... Оценки вариантов на уровне культуры речи иные: лучше – хуже, точнее, уме-

стнее и т.п.»¹⁶. С тех пор эти понятия так или иначе варьируются. Так, например, Н.С. Рождественский говорит о двух направлениях развития речи: развитие дара слова и повышение уровня речевой культуры¹⁷. Ч.Б. Далецкий пишет о двух ступенях освоения языка и владения им¹⁸. Е.Н. Зарецкая, говоря о культуре речи, формулирует целый ряд речевых уровней: фонетико-стилистический, грамматико-стилистический, лексико-стилистический, синтактико-стилистический, стилистический уровень интонационного контура¹⁹. А.Н. Васильева предлагает говорить о двух денотатах: «в одном случае денотат – это качество речи, качество использования языка в речи, в общении... В другом случае денотат – наука о качестве пользования языком»²⁰.

Есть попытки построить теорию культуры речи деловой прозы. В этом случае разбираются вопросы, связанные с правилами составления служебных документов, исследуются тексты, выполненные на компьютере (Л.В. Рахманин, Ю.В. Рождественский, П.В. Веселов, Т.М. Лагутина, Т.М. Щуко, К.Т. Кутузов, Н.В. Анисин, Н.С. Волгина, О.В. Платонова, В.Д. Черняк, О.А. Лаптева и многие другие).

В самостоятельное направление культуры речи выделился речевой этикет, представляющий собой «...систему средств и способов выражения отношения общающихся друг к другу»²¹. Можно назвать целый ряд специалистов, занимающихся теорией и практикой речевого этикета: В.Е. Гольдин, Б.Н. Волгин, Н.И. Фурмановская, Е.Б. Полянская, Н.В. Гришина, Ю.Н. Емельянов, А.Г. Ковалев, Ф.Ф. Молочков, М.А. Чернышова, Л.С. Лихачева, В.В. Колесов и др.

Если говорить о содержании циклов по риторике или ораторскому искусству, то надо сказать, что единой позиции в том, что входит в эти понятия, на сегодняшний день нет. Часто здесь присутствуют те же разделы, которыми занимается культура речи (стили речи, основные качества хорошей речи, ошибки звучащей речи, нормы ударения и произношения, искусство речевого этикета, а также средства речевой выразительности – фонетические, лексические, интонационные, стилистические). Кроме того, в программу включаются разделы по истории предмета, изучению опыта великих ораторов, анализируются взаимоотношения оратора и аудитории, рассматриваются методы построения материала, приемы воздействия на слушателя, даются советы по орга-

низации публичного высказывания (композиция, формы и методы изложения материала, правила по логике речи), по использованию приемов разговорной речи. Как правило, в такого рода пособиях присутствуют практические задания, упражнения из риторического тренинга (составление высказываний, «речевок», рекомендации по расширению словаря и т.п.). Большое внимание уделяется физическому поведению оратора, говорится о роли паралингвистических средств в структуре разговорной речи.

Большинство исследователей, занимающихся теорией и практикой риторики, отождествляют понятие «риторика» и «ораторское искусство» (Слово «риторика» произошло от греческого – *rhoeo* – говорю, лью, теку; производное от него – *rheto* – означает «ритор», «оратор». Поэтому с самого начала эта наука имела два названия). Здесь можно назвать О.И. Марченко, Л.А. Введенскую, Л.Т. Павлову, Е.А. Ножина, Т.Б. Маркичеву, В.П. Чихачева, Н.А. Михайличенко, Т.Н. Ушакову, С.С. Гуревич, А.А. Волкова, В.И. Максимова, Ю.Н. Зворыкина, Л.А. Шкатову, В.Ф. Щитникова, Н.Н. Сергееву, Е.Н. Ильина и др. Но довольно часто мы видим разделение этих понятий. И здесь можно выделить ряд устойчивых тенденций. Так, например, ораторское искусство трактуется, как правило, как жанр монологический. В этом случае основная задача – «...выработать технологию творческого мышления оратора при подготовке публичного выступления»²². Здесь делается акцент на стратегии создания и осмысления текста (от выбора темы до составления конспектов, библиографии, тезисов); рассматриваются структура массовой лекции, законы мышления и применения их в ораторском искусстве; принципы организации тезиса и разные способы его доказательства (Н.П. Эрастов, И.А. Кривелев, А.А. Старченко, В.Л. Севастьянов, Г.З. Апресян, Н.Н. Кохтев, В.В. Одинцов, А.Е. Михневич, Е.Г. Адамов, Е.Н. Тарсов и др.).

В последнее время риторику все чаще рассматривают как жанр диалога и дают подробные рекомендации по ведению беседы, спора, дискуссии. В этом случае, как правило, останавливаются на принципах коммуникативного сотрудничества, вопросах речевой этики, изучают структуру речевой ситуации; рассматриваются различные типы собеседников, разные модели речевого поведения (А.А. Ивин, А.К. Михальская, В.А. Шенберг, А.Е. Вайскунский, А.В. Кирсанов,

В.Г. Лисовский, Н.Ф. Прошунин, М.А. Слемнев, Д.Н. Александров, В.Н. Васильев и др.).

И наконец, сегодня можно говорить о самостоятельном направлении развития речевых коммуникаций – так называемой «звучащей деловой речи». Отличительная особенность этого направления – активная включенность речевого поведения в практический процесс делового общения. Основная задача в циклах подобного рода – приобретение конкретных практических навыков для разного рода собеседований, деловых встреч, переговоров. Поэтому часто форма таких занятий – практические тренинги, сюжетно-ролевые и деловые игры, во время которых рассматриваются и разыгрываются стратегии построения успешной деловой ситуации. В настоящее время появилось много литературы, которую можно объединить под общим названием «Путь к успеху» (С. Дип, Л. Сесмен, Ж. Данкел, Э. Парнкхем, П. Милич, Л. Браун, М. Биркенбил, Т. Фостер, С. Паркинсон, Д. Честара, В.М. Шепель, О.А. Бавева, Ф.А. Кузин, Е.В. Ксенчук, М.К. Киянова и др.).

Высокая культура владения языком, риторика, как теория и практика современной речевой коммуникации, организация успешного речевого поведения в процессе делового общения – все это действительно эффективные и важные составляющие успешной речи. Но при этом упускается очень важное звено – развитие непосредственно речевой функции человека. Имеется ввиду именно биологические, или можно сказать – психофизические законы говорения, без учета которых все теоретические знания об успешной речи оказываются бесполезными.

Если мы хотим сформировать действительно эффективную звучащую речь, надо обязательно учитывать природные закономерности устройства человеческого организма. Здесь можно выделить два основополагающих момента: Во-первых, в процессе говорения задействован весь организм; во-вторых – речеголосовая функция – это функция двигательная. Доказано, что «...для осуществления процесса моторной, то есть слышимой речи, понятной для окружающих, требуется одновременная и строго координированная деятельность целого ряда органов, систем и мышц, совокупность которых мы называем речевым аппаратом.»²³ Работа речевой функции осуществляется благодаря взаимодействию трех систем: системы, образующей голос (резонаторы – ротовой, глоточный, носоглоточный; голосовые

связки), артикуляционной системы (губы, язык, верхняя и нижняя челюсти, внутренняя поверхность щек, десны, твердое небо и мягкое небо) и дыхательной (взаимодействие мышц – вдохателей и мышц – выдыхателей). Деятельность всех трех систем координирует центральная нервная система (головной и спинной мозг). Процессом речевого поведения управляет речедвигательный анализатор в коре головного мозга (понятие «анализатор» введено И.П. Павловым, определившим его как аппарат рефлекторной деятельности нервной системы). Речевой отдел и двигательный расположены в коре головного мозга рядом и активно взаимодействуют. В основе этого процесса лежит тесная связь первой и второй сигнальной систем, доказанная И.П. Павловым. Но двигательная функция человеческого организма более древняя и поэтому совершеннее речевой. Поэтому и нервные связи в двигательном анализаторе гораздо прочнее, чем в речевом. Соответственно и мышечные ощущения, связанные с выполнением скелетных движений, должны быть более точными, чем звукоречевые. Логично таким образом при работе над звучащей речью опираться на верно организованные движения, вовлекая в этот процесс весь организм. Опыт показывает, что практически все эффективные педагогические системы приживались принципов природосообразности – когда формирование определенных навыков происходит в соответствии с законами природы. Здесь можно сослаться на успешные опыты в дошкольной педагогике, где основной акцент делается на развитии двигательных навыков (как общей моторики, так и мелкой) и речевых – поскольку доказано, что своевременное развитие речи влияет на общее развитие ребенка, а движение не только развивает физически, но и активизирует умственную деятельность. Можно привести в пример достижения коррекционной педагогики, опирающейся на природные закономерности одновременного развития речи и движения, координации двигательной, речевой и эмоциональной сфер. Успешно работают принципы природосообразности в сценическом искусстве – в частности в сценической речи. Там верные речевые навыки формируются в тесном взаимодействии с двигательными. Очевидно, что должна существовать и такая система воспитания звучащей деловой речи, где речевые навыки формировались бы в тесном взаимодействии с двигательными – то есть фактически надо

воспитывать не речевую культуру вообще, а культуру речепластическую. Таким образом, мы будем исходить из природного устройства речевой функции. Сама организация речевого аппарата диктует способ воздействия на него. Если же обратиться к тем направлениям развития речи, которые были рассмотрены выше, мы видим, что такой системы нет. Отсутствие такой системы является сегодня одной из основных проблем звучащей речи.

Примечания

- ¹ Каменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 37.
- ² Там же. – С. 62.
- ³ Пестолоцци И.Г. Метод. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 326.
- ⁴ Локк Д. Педагогические сочинения. – М.: Печатня А.И. Снегиревой, 1896.
- ⁵ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х т. Т. 1 / Под ред. Т.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – С. 8.
- ⁶ Там же. – С. 24–25.
- ⁷ Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3-х т. Т. 1 – М.: Голос, 1992. – С. 183.
- ⁸ Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер.

с фр. И.Н. Любимова – М.: Правда, 1991. – 756 с.

- ⁹ Лосев А.Ф. Эстетика возрождения. – М.: Мысль, 1982. – С. 183.
- ¹⁰ Там же. – С. 54.
- ¹¹ Михальская А.К. Основы риторики. – М.: Дрофа, 2001. – С. 456.
- ¹² Лосев А.Ф. Указ. соч. – С. 183.
- ¹³ Рождественский Н.С. К проблеме развития речи // Речевое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1970. – С. 5.
- ¹⁴ Будагов Р.А. Как мы говорим и пишем. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – С. 24.
- ¹⁵ Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высш. шк., 1980. – 335 с.
- ¹⁶ Актуальные проблемы культуры речи / Под ред. В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова. – М.: Наука, 1970. – С. 84.
- ¹⁷ Рождественский Н.С. Указ. соч.
- ¹⁸ Далецкий Ч.Б. Практикум по риторике. – М.: Издательский центр АЗ, 1996. – 192 с.
- ¹⁹ Зарецкая Е.Н. Риторика. Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 2001. – С. 2.
- ²⁰ Васильева А.Н. Основы культуры речи. – М.: Русск. яз., 1990. – С. 5.
- ²¹ Там же. – С. 50.
- ²² Стешов А.В. Устное выступление: логика и композиция. – Л.: Знание, 1989. – С. 4.
- ²³ Моисеев Ч.Г. Дыхание и голос драматического актера. – М.: Изд-во «ГИТИС», 2005. – С. 14.

Е.В. Мензул

САМООЦЕНКА ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩЕГОСЯ

Последние десятилетия реформирования образования шло по пути интенсификации учебной нагрузки, внедрения программ углубленного изучения предметов. Несмотря на внедрение в последние годы различных здоровьесберегающих технологий и психопрофилактических программ, результаты многих исследований свидетельствуют, что часто «физиологическая цена» получения знаний – утрата здоровья, а психологическая – повышенная тревожность, страхи, агрессивность [1; 3; 5].

Субъективное переживание своего состояния – это, по сути, переживание своего отношения к ситуации. Оно может быть неадекватным самой ситуации или неверным с точки зрения

оценивания его сторонним наблюдателем. Но оно все-таки переживается и оказывает влияние на психофизиологические процессы, а, следовательно, должно приниматься во внимание при определении степени угрозы, которую может нести учебная нагрузка.

Для изучения самооценки психического состояния учащихся нами была использована специально разработанная для целей исследования анкета-опросник «Типичные психические состояния учащихся в учебной деятельности», которая позволяет выявить не только психические состояния, которые наиболее часто переживаются учащимися в школе, с точки зрения их самовосприятия, но и степень распознавания этих состоя-

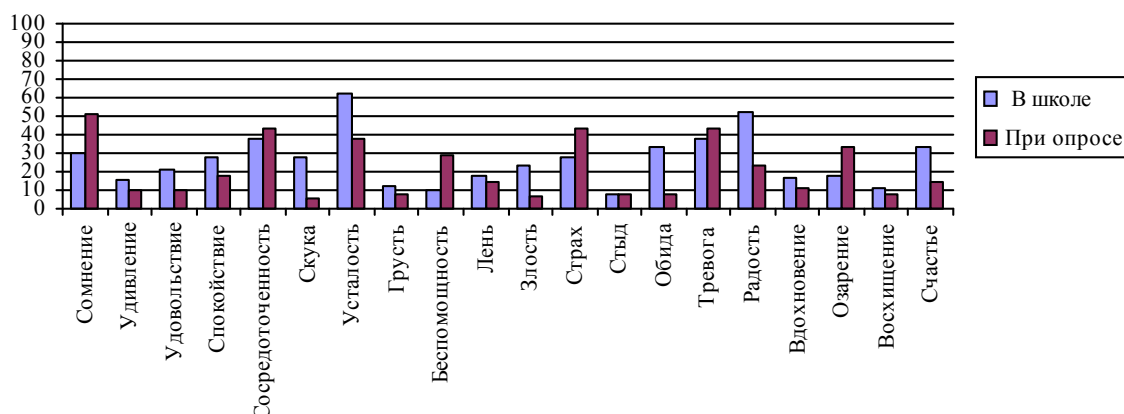


Рис. Состояния, испытываемые детьми в школе и при опросе

ний учителями, т.е. совпадение оценки психического состояния учеником и учителем.

В исследовании приняли участие 410 школьников – учащиеся 2–5 классов школ г. Самары.

Анализ полученных данных позволил ответить на ряд вопросов:

1. Какие состояния переживаются школьниками чаще всего, а какие реже всего?
2. Какова динамика изменения психических состояний учащихся при изменении учебной ситуации (в школе/опросе)?
3. Можно ли выделить психические состояния наиболее типичные для учащихся мужского и женского пола?
4. Изменяется ли степень представленности тех или иных психических состояний у учащихся в зависимости от их возраста?

Так удалось установить, что учащихся наиболее часто во время пребывания в школе испытывают такие психические состояния как *усталость* (62%), *радость* (51%), *сосредоточенность* (38%), *тревога* (38%), *обида* (34%), *счастье* (34%). В ситуации опроса, написании контрольных работ наиболее часто учащиеся называют переживаемые ими состояния *сомнения* (50%), *сосредоточенности* (43%), *усталости* (38%), *страха* (43%), *тревоги* (44%), *озарение* (33%). Наименьшим образом среди состояний, переживаемых учениками в школе, представлены такие состояния как *грусть* (12%), *беспомощность* (10%), *стыд* (7%), *восхищение* (11%). Среди психических состояний редко испытываемых учениками во время опроса можно выделить следующие: *удивление* (10%), *удовольствие* (10%), *скука* (6%), *грусть* (8%), *злость* (7%), *стыд* (8%), *обида* (8%), *восхищение* (8%), *вдохновение* (11%). В целом нетипичными

состояниями для учащихся в обеих ситуациях (школа/опрос) являются *грусть*, *стыд*, *восхищение*, *вдохновение*. Самыми типичными являются такие состояния как *сомнение*, *сосредоточенность*, *усталость*, *страх*, *тревога*, *радость* (рис.).

Полученные нами данные соотносятся с результатами других исследований [2; 3; 4; 5; 6; 7], в которых также отмечаются, как наиболее часто переживаемые школьниками, состояния *спокойствия*, *задумчивости*, *усталости*, *тревоги*.

Сравнение динамики показателей по психическим состояниям, переживаемым в школе и при опросе, дает возможность сделать следующие выводы. По всем психическим состояниям происходит изменение показателей, причем как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения. На наш взгляд, данный факт обусловлен определенной сменой рода деятельности, а именно: в целом в период уроков ребенок слушает, записывает, решает тренировочные задачи, т.е. напрямую не оценивается и не предъявляет результаты усвоенных знаний, при опросе ситуация меняется – учащийся вынужден вербализовать знания, он работает на результат, который будет оценен. Именно логика изменения специфики деятельности и ситуации, предъявляемой к субъекту этой деятельности и к ней самой, объясняет и логику изменения показателей. Обратимся к диаграмме и проанализируем динамику показателей. Значительный рост показателей происходит при переходе от обычной школьной деятельности к опросу по следующим психическим показателям: *сомнение* (30→50%), *беспомощность* (10→29%), *страх* (28→43%), *озарение* (18→33%). Снижение показателей выражено по таким состояниям как *скука* (28→6%), *уста-*

лость (62→38%), злость (23→7%), обида (34→8%), радость (51→23%), счастье (33→14%).

Незначительные колебания показателей происходят по таким психическим состояниям как удивление (↓), удовольствие (↓), спокойствие (↓), грусть (↓), лень (↑), стыд (↓), вдохновение (↓), восхищение (↓). Данный факт можно объяснить тем, что склонность к переживанию перечисленных состояний в большей степени обусловлена не спецификой школьной ситуации, особенностями деятельности, а личностными особенностями учащихся, их предрасположенностью к данным психическим состояниям.

Сравнение данных по психическим состояниям переживаемым учащимися разных полов в школе выявило значимые различия только по состоянию страха ($F^*_{\text{эксп.}} = 7,2$: м.п. – 27% / ж.п. – 62%). По психическим состояниям, переживаемым учащимися мужского и женского пола в ситуации опроса, значимых различий не обнаружено.

Увеличение количества мальчиков, испытывающих страх в ситуации опроса по сравнению с ситуацией «в школе» и уменьшение процента девочек, испытывающих данное состояние, говорит о том, что школьные страхи, характерные для лиц мужского пола, вызываются в первую очередь ситуациями, связанными с контролем знаний, тогда как у лиц женского пола они обусловлены в большей степени самой учебной деятельностью, отношениями с учителями, сверстниками, т.е. событиями школьной жизни вообще.

Сравнительный анализ частоты встречаемости тех или иных психических состояний у школьников разных параллелей в ситуации «в школе» показал, что в переживаниях учащихся существуют различия. Так можно отметить, что для учащихся 2-х классов наиболее характерными психическими состояниями являются состояния усталости (55%), тревоги (48%), радости (46%). Слабо представлены состояния удивления (4%), беспомощности (6%), лени (9%), стыда (11%), вдохновения (12%) и восхищения (12%). Для учащихся 3-х классов характерны переживания сосредоточенности (48%), усталости (66%), обиды (42%), радости (59%) и счастья (42%). Третьеклассники редко испытывают состояния грусти (7%) и стыда (9%). Для учащихся 4-х классов типичными являются состояния сосредоточенности (43%), усталости (64%), радости (54%). Не характерны состояния удивления (10%), беспомощности (11%) и стыда (9%). В 5-х классах

дети чаще всего испытывают состояния усталости (63%), обиды (41%), радости (39%). Наименьшим образом представлены состояния удивления (9%), грусти (6%), беспомощности (10%), стыда (2%) и восхищения (5%). Кроме этого незначительно, но все-таки с возрастом уменьшается количество «стыдливых» детей (2 классы – 11%, 3 и 4 классы – 9%, 5 классы – 2%).

Однако, достоверные различия, в испытываемых учащимися разных параллелей психических состояний в ситуации «в школе», получены только по отдельным состояниям: сомнение (между 2-ми классами и 4-ми и 5-ми), удивление (3-и/ 4-е, 5-е), удовольствие (2-е/ 3-и, 5-е), сосредоточенность (2-е/ 3-и), лень (2-е/ 3-и, 4-е), злость (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), стыд (2-е/ 5-е; 3-и/ 5-е), обида (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), тревога (2-е/ 3-и), радость (3-и/ 5-е), вдохновение (2-е/ 4-е; 3-и/ 5-е), восхищение (3-и/ 5-е; 4-е/ 5-е), счастье ((2-е/ 3-и, 4-е; 3-и/ 5-е). По состояниям спокойствие, беспомощность, скука, усталость, страх достоверные различия между классами отсутствуют. Анализ данных по состояниям, переживаемым детьми разных параллелей в ситуации опроса, также показал, что значимые различия есть: сомнение (между 2-ми классами и 3-ми, 5-ми классами), удовольствие (2-е/ 4-е, 5-е), лень (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), страх (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), радость (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), вдохновение (2-е/ 5-е; 4-е/ 5-е), озарение (2-е/ 3-и, 4-е, 5-е), счастье (2-е/ 4-е, 5-е; 3-и/ 5-е). По состояниям удивление, спокойствие, скука, злость, стыд, обида, тревога, восхищение достоверных различий нет.

Разброс данных, с тенденцией к увеличению числа детей, испытываемых данное состояние, с возрастом присутствует по состоянию озарение (2 классы – 10%, 3 классы – 24%, 4 классы – 44%, 5 классы – 53%). Аналогичная тенденция наблюдается по состоянию страх (2 классы – 25%, 3 классы – 44%, 4 классы – 54%, 5 классы – 51%). Уменьшается, хотя и незначительно, с возрастом количество детей, испытывающих состояние удовольствие в ситуации опроса (2 классы – 18%, 3 классы – 10%, 4 классы – 5%, 5 классы – 7%) и счастье (2 классы – 25%, 3 классы – 19%, 4 классы – 10%, 5 классы – 5%).

Совмещение при анализе полученных данных двух оснований (пол и возраст ребенка) позволило выявить достоверные различия в спектре переживаемых психических состояний «в школе» у мальчиков и девочек в 4-х классах – по состоянию сомнение (соответственно 49% и 24% / $F^* = 2,4$

($p \leq 0,01$)), удивление (39% и 7% / $\varphi^* = 3,6$ ($p \leq 0,01$)), беспомощность (18% и 5% / $\varphi^* = 1,88$ ($p \leq 0,05$)), обида (44% и 24% / $\varphi^* = 2,45$ ($p \leq 0,01$)), восхищение (28% и 7% / $\varphi^* = 2,6$ ($p \leq 0,01$)), счастье (44% и 21% / $\varphi^* = 2,2$ ($p \leq 0,05$)); в 5-х классах – злость (32% и 17% / $\varphi^* = 1,93$ ($p \leq 0,05$)), радость (35% и 57% / $\varphi^* = 2,43$ ($p \leq 0,01$)). Таким образом, наибольшее количество различий в ситуации «в школе» приходится на 4-е классы. Во вторых и третьих классах достоверных различий нет.

Анализ данных по психическим состояниям, испытываемым мальчиками и девочками в ситуации опроса, показал, что достоверные различия присутствуют так же в 4-х классах – по состояниям тревога (49% и 29% / $\varphi^* = 1,86$ ($p \leq 0,05$)) и «вдохновение» (23% и 7% / $\varphi^* = 2,1$ ($p \leq 0,05$)). Во 2-х, 3-х и 5-х классах достоверных различий в испытываемых состояниях между лицами мужского и женского пола по параллелям не зафиксировано. Таким образом, предположение о влиянии возраста на возникновение у учащихся того или иного психического состояния, справедливо лишь отчасти, т.е. для отдельных состояний, а зафиксированное снижение различий по полам в разных параллелях в зависимости от школьной ситуации («в школе» или «при опросе») дает возможность сделать вывод о том, что различия обусловлены событиями школьной жизни, спецификой видов деятельности, которая определяет спектр типичных психических состояний, по-разному переживаемыми девочками и мальчиками.

Итак, проведенное нами исследование позволило сделать несколько важных выводов:

1. Спектр переживаемых учащимися психических состояний достаточно широк. Наиболее типичными для школьной жизни являются состояния усталости, сосредоточенности и тревоги, испытываемые детьми как в ситуации «в школе», так и «при опросе». При этом для ситуации «в школе» самыми типичными являются также такие состояния как радость и обида, а ситуации «опроса» – страх и сомнение. Реже всего как «в школе», так и «при опросе» учащиеся испытывают такие состояния как грусть, стыд, восхищение. Спектр переживаемых состояний

при «опросе» значительно сужается по сравнению с ситуацией «в школе» – дети практически перестают испытывать такие состояния как удивление, удовольствие, вдохновение, восхищение, скука, злость, стыд, грусть, обида.

2. Высокая степень достоверности характеризует различие между мальчиками и девочками только в переживании состояния страха в ситуации «в школе». Данное состояние наиболее характерно для лиц женского пола.

3. По состояниям спокойствие, беспомощность, скука, усталость, страх достоверные различия между классами в ситуации «в школе» отсутствуют. По состояниям удивление, спокойствие, скука, злость, стыд, обида, тревога, восхищение достоверных различий нет и в ситуации опроса. По другим состояниям выявлены достоверные различия только между отдельными параллелями. Причинами таких различий на наш взгляд могут служить различия в организации учебной среды, а также личностные особенности учителя и самих учащихся.

Библиографический список

1. Безруких М.М. Характер отношений в школе и здоровье детей. Материалы конференции «Здоровый смысл и достоинство в школе», 1998. – С. 51.
2. Дубровина И.В. Психологическое здоровье детей и подростков. – М., 2000.
3. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988.
4. Микляева А.В., Румянцев П.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. – СПб.: Речь, 2004.
5. Пляксина И.В. Здоровье современных школьников // Детское здравоохранение России: Стратегии развития: Материалы 9 съезда педиатров России. – М., 2001. – С. 461–462.
6. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. – Дубна: Феникс+, 2002.
7. Сережкина А.Е. Особенности психических состояний пользователей компьютеризированного учебного процесса // Псих. и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4. – Вып. 5. – С. 296–300.

СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА, ПОЛУЧАЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Государственное образовательное учреждение «Великоустюгский детский дом №1» – одно из старейших интернатных учреждений Северо-Западного региона, его история насчитывает более 120 лет. В 1885 году великоустюгский купец Василий Иванович Костров открыл рукодельни для малолетних девочек-сирот, где первые выпускницы – семнадцать девушек – получили не только достойное образование и воспитание, но и профессиональную подготовку к самостоятельной жизни, все они научились женскому рукоделию, портному мастерству и кружевоплетению.

Традиции профессионально-трудового воспитания поддерживаются и современными специалистами учреждения.

В детском доме проживает 18 воспитанников (что составляет 29% от общего числа детей), получающих начальное и среднее профессиональное образование. Их возраст от 15 до 18 лет. Сфера профессионального выбора достаточно разнообразна: мастера народных промыслов, повара-кондитеры, коммерсанты в торговле, автомеханики, судоводители, бухгалтер-экономист, учителя начальных классов, ветеринар, мастера строительных работ. Девушки и юноши являются учащимися и студентами городских профессиональных училищ и техникумов. В данный период происходит приспособление молодых людей к будущей профессии, к условиям профессионального учебного заведения и профессионального труда, осмысление влияния профессионального выбора на дальнейшую жизнь. Поэтому одной из приоритетных задач воспитания становится поддержка профессионального выбора воспитанников и получения ими профессионального образования, развитие и совершенствование социально-профессиональной компетентности и готовности к выполнению трудовых обязанностей.

Раннему юношескому возрасту присуще стремление к самосовершенствованию, что, с одной стороны, способствует профессионально-личностному росту юношей и девушек, однако, практика работы показывает, что побудить современного молодого человека, воспитанника детс-

кого дома, имеющего в большинстве случаев потребительское отношение к жизни, к самореализации в профессионально-личностной сфере достаточно сложно.

В педагогической литературе можно найти описание большого количества методов для достижения практически любых целей воспитания. Среди них методы стимулирования, способствующие побуждению воспитанника к осознанному самостоятельному действию и самоутверждению. В их числе и соревнование, возникшее еще в древности, активно применяющееся в педагогике прошлых десятилетий, но из-за его недостаточно верной интерпретации в настоящее время считающееся малоупотребимым и малоэффективным. Однако, этот метод в практике работы с воспитанниками детского дома юношеского возраста (зачастую инертными, недостаточно инициативными, не стремящимися к лидерству, неготовыми к конкурентной борьбе на современном рынке труда) заслуживает наибольшего внимания, так как:

- погружает воспитанников в конкурентную борьбу, присущую современному рынку труда и занятости, и заставляет готовиться к жизни со всей серьезностью;
- способствует социальному закаливанию, дает личное моральное удовлетворение и вырабатывает определенные способы стрессоустойчивости, преодоления недостатков, новые стимулы для роста и приложения больших усилий;
- удовлетворяет естественную потребность молодого человека – утверждение себя среди окружающих и присущее стремление современных юношей и девушек к приоритету и первенству;
- инициирует к самоанализу собственных достижений и достижений других людей.

Чтобы соревнование имело длительный эффект и создавало условия честной, принципиальной борьбы и способствовало личностному росту, необходимо соблюдение целого ряда условий и требований, которые представим на основе практического опыта разработки и реализации в детском доме смотра-соревнования профессионально-личностных достижений «Прояви себя!».

1 условие. Организация соревнования – основа его эффективности!

Данный период включает в себя:

- создание организационного комитета, основной задачей которого становится разработка положения о смотре-соревновании;
- обсуждение проекта положения в педагогическом и детском коллективах;
- проведение конкурса на самое точное и интересное название смотра-соревнования;
- выпуск первого информационного листа (газеты), объясняющего в доступной для участников форме содержание и направленность смотра-соревнования.

В детском доме был создан оргкомитет (зам. директора по учебно-воспитательной работе, педагог-организатор, педагог-психолог, воспитатель, выпускница детского дома), на заседании которого определились цели и задачи смотра-соревнования, участники и сроки проведения, содержание деятельности и критерии оценки, подведение итогов и награждение. Смотр-соревнование получил название «Прояви себя!», означающее как задачу, так и основной девиз-призыв для каждого участника. Члены организационного комитета провели разъяснительную работу с коллективом. Педагогам обозначили их роль в смотре-соревновании, как организаторов условий для развития профессионально-значимых качеств воспитанников, составляющую:

- организацию профессионально ориентированных творческих дел;
- включение воспитанников в активную трудовую деятельность и профессиональные пробы;
- трудоустройство учащихся в каникулы на производственные предприятия;
- привлечение юношей и девушек к деятельности в детских и молодежных общественных организациях, к выполнению общественных поручений.

Каждый воспитанник получил ярко оформленный информационный лист «Прояви себя!» со следующими рубриками: «Старт соревнования «Прояви себя!» (положение о конкурсе и разъяснения участникам), «Что такое победа, достижение, успех?» (справочный материал из толкового словаря), «Биржа профессиональных проб» (предложение пробы себя в получаемой профессии в условиях детского дома), «Лидеры сегодняшнего дня» (о тех учащихся, кто показывает успехи в учебе, труде, общественной деятель-

ности), «Где и как можно себя проявить?» (предложения по временному трудоустройству на шефствующие предприятия, объявления о профессионально ориентированных мероприятиях).

2 условие. Интерес к содержанию смотра-соревнования – ступень к успеху!

Содержание соревнования необходимо сделать достаточно трудным, но увлекательным. Пункты, характеризующие деятельность, направленную к достижению успеха, конкретными, а результаты их выполнения можно оценить, сравнить и наглядно представить.

Каждый воспитанник детского дома (учащийся профессионального учебного заведения) в ходе смотра-соревнования имеет возможность в соответствии с достижениями в трех направлениях деятельности (учебной, профессионально-трудовой, общественной и творческой) получить условные баллы в личный лист достижений «Прояви себя!». Свои личные достижения воспитанник сам сообщает статисту смотра – конкурса, который вносит результаты (через условное обозначение) в лист достижений. Статист выбирается в каждой группе учащихся, он регистрирует успехи в рабочую тетрадь и раз в неделю вносит их в лист достижений, оформленный в компьютерном варианте. Главное условие – каждый из участников САМ должен проявить себя и рассказать о результате статисту. В данном случае воспитанникам детского дома создаются условия не только для того, чтобы добиться результата, но и заметить его, подчеркнуть, что способствует повышению самооценки среди окружающих, усиливает веру в себя и свои возможности.

Дополнительные сведения о достижениях молодых людей может сообщить статисту и любой сотрудник детского дома, мастер производственного обучения или классный руководитель профессионального учебного заведения.

Проявить себя участникам смотра-конкурса предлагается (см. табл. 1).

Лист достижений выглядит следующим образом (см. таблицу 2).

В нашем случае все статисты конкурса работали с компьютерными листами, что дало возможность воспитанникам улучшить уровень компьютерной грамотности, а педагогам иметь широкий материал для мониторингового исследования. По итогам месяца можно определить, в какой деятельности молодой человек в наибольшей и наименьшей степени себя проявляет,

Таблица 1

Условное обозначение	Результат или достижение
<i>1. В учебной деятельности:</i>	
1у	Успеваемость по итогам месяца без неудовлетворительных оценок и задолженностей.
1п	Прохождение производственной практики на «хорошо» и «отлично».
1д	Защита дипломной, курсовой работы, сдача экзаменов за семестр на «хорошо» и «отлично».
1р	Активное участие в познавательных-развивающих конкурсах, читательских конференциях детского дома.
1к	Активное участие в конкурсах профессионального мастерства, в мероприятиях профессиональной направленности в детском доме и профессиональном учебном заведении.
1о	Получение дополнительного образования на специальных курсах (за свидетельство об окончании курсов).
1г	Получение грамоты за профессионально-трудовую и учебную деятельность в профессиональном учебном заведении.
<i>2. В профессионально-трудовой деятельности:</i>	
2п. п.	Успешное прохождение профессиональных проб в условиях детского дома
2т.м.	Систематическая работа в «Творческой мастерской» детского дома (по итогам месяца)
2у	Участие в обучении трудовым и творческим умениям и навыкам младших воспитанников детского дома в «Творческой мастерской»
2д	Выполнение обязанностей старшего дежурного в период дежурства группы по детскому дому, по профессиональному училищу
2о	Активное участие в общественно полезном труде
2р	Трудоустройство на работу
2п	Помощь ветеранам труда, родственникам в трудовой деятельности
2г	Получение грамоты за трудовую деятельность, за участие и победу в смотрах – конкурсах детского дома
<i>3. В общественной и творческой деятельности:</i>	
3о	Организатор, ведущий, член совета коллективно-творческого дела в детском доме, в профессиональном учебном заведении
3ю	Активное участие в работе ВУРДОО «Ювента» (по итогам месяца)
3г	Получение грамоты, благодарности за участие в творческих мероприятиях детского дома, профессионального учебного заведения
3с	Результативное участие в спортивных соревнованиях за детский дом, за профессиональное учебное заведение
3ч	Участие в городских, областных, межрегиональных конкурсах за честь детского дома, профессионального учебного заведения
3р	Участие в оформлении и освещении результатов смотра – конкурса «Прояви себя!»
3п	Ответственное исполнение общественных поручений в детском доме, в профессиональном учебном заведении (по итогам месяца)

какие виды трудовой и общественной работы его привлекают, а по результатам года, собрав все листы, можно отследить профессионально-личностный рост ребенка, сравнить достижения, проанализировать, кто из воспитанников достиг наибольших успехов в тех направлениях, где ранее себя проявлял в недостаточной степени, и повлиял ли смотр-соревнование на потребность молодого человека к личностному самосовершенствованию.

Организация воспитательной работы в группе учащихся юношеского возраста также становится условием, способствующим улучшению результатов участников смотра-соревнования «Прояви себя!». Проводятся творческие мероприятия, направленные на проверку сформированности профессиональных качеств, например,

игра-смотр «Я – первокурсник», конкурс профессионального мастерства «Это мое дело», встреча-конкурс «Моя самая мужская профессия», дискуссия «В защиту профессии» и другие. Такие мероприятия дают возможность в наибольшей степени продемонстрировать свои профессиональные возможности и получить заслуженный успех у окружающих.

Большое значение в ходе смотра-соревнования приобретают профессиональные пробы – это профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности и способствующее получению умений и навыков в выбранной профессии. Успешность (или не успешность) выполнения профессиональных проб позволяет судить о возможности освоения будущей профессии.

Таблица 2

Пример листа достижений «Прояви себя!» (заполняется ежемесячно)

Фамилия, имя *Денис П.*Месяц *март*

Число месяца	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		Итого
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Учебная деятельность										1п	1п	1п	1п	1п	1п		8
								1к							1у		
Профессионально-трудовая деятельность		2п. п.	2п. п.	2п. п.				2о	2д	2о							12
					2п. п.	2п. п.			2о	2о				2у	2г. м.		
Общественная и творческая деятельность	3с	3с	3с														4
															3п		

Следует отметить, что в нашей практической работе профессиональные пробы осуществлялись в реальной деятельности, их важнейшей задачей являлось включение воспитанников в естественные трудовые отношения, формирование готовности к самостоятельной организации и выполнению трудовых поручений.

Профессиональная проба оформляется на листе задания, в который входит:

- задание для профессиональной пробы;
- сроки выполнения;
- инструкция к выполнению;
- место для оценки;
- фамилии педагогов или сотрудников, выполняющих роль производственного контролера и оценивающих результат.

Приведем пример бланка для профессиональной пробы будущего повара – кондитера Степана Е.

Профессиональная проба

Участнику конкурса «Прояви себя!»: Степану Е.

Задание: Испечь пирог с повидлом.

Сроки выполнения: 28 – 30 сентября.

Инструкция:

1. Составить рецепт пирога.
2. Рассчитать количество необходимых продуктов (на группу из 9 человек).
3. Выписать и получить продукты на складе.
4. Испечь пирог.
5. Провести сервировку праздничного стола к чаепитию.

Выполнено на оценку:

Подпись контролера: шеф-повар Надежда Федорова Ч.

Представленная проба предназначена для учащегося 2 курса профессионального лица, который получает профессию повара-кондитера. Как можно увидеть, профессиональная проба предполагает не только самостоятельную организацию трудового процесса (выполнение приготовления пирога), но и подготовительную работу: составление рецепта, калькуляцию, подготовку необходимых продуктов. В 1 этап пробы входит лабораторно-практическое занятие, требующее проведение расчетов, изучение специальной литературы, консультации со специалистом, на 2 этапе идет моделирование профессиональной деятельности (приготовление пирога), на 3 этапе – творческое задание (оформление стола).

В ходе реализации профессиональной пробы воспитанник закрепил знания и умения, приобретенные на производственной практике, а также получил самостоятельность для своих профессиональных действий. Выполняя выше представленное задание, будущий повар-кондитер проверил свои навыки владения специальными профессиональными орудиями труда, оборудованием, знания по технике безопасности, по санитарно-гигиеническим требованиям к процессу приготовления; укрепил навыки работы с кулинарным рецептом, с использованием и обработкой продуктов питания, закрепил знания калькуляции, расчета и соотношения норм продуктов на определенную порцию. Профессиональная деятельность повлияла и на развитие психических качеств: памяти, линейного глазомера, концентрации внимания, а также личностных способностей: аккуратности, художественно-эстетического вкуса, сосредоточенности.

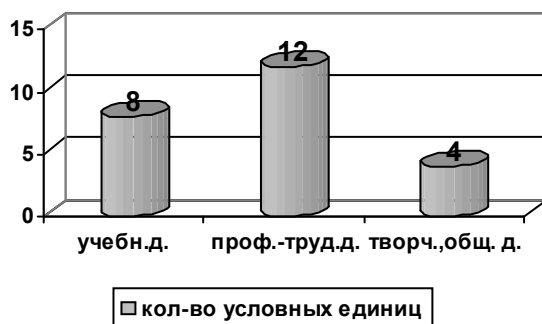


Рис. Пример итогового листа участника конкурса «Прояви себя!».

Фамилия, имя *Денис П.* Месяц *март*.

Общее количество условных единиц – 24; рейтинг участника – 3

Организационный комитет конкурса определил одного педагога, который создал «Биржу профессиональных проб» и в течение месяца учащиеся могли получить любое количество заданий, за что естественно получали дополнительные баллы в лист достижений. Кроме того, один из воспитанников взял на себя оформление проб в компьютерном варианте, поэтому листы-задания стали красочными, инструктажи иллюстрированными, а это еще в большей мере привлекло внимание к выполнению профессиональных поручений.

3 условие. Подведение итогов – толчок к самосовершенствованию!

Механизм подведения итогов и определения победителей является важнейшим условием смотра-соревнования и лучше сделать его наглядным.

Участники смотра-соревнования «Прояви себя!» в конце каждого месяца получают итоговый лист, где в форме диаграммы по каждому виду деятельности обозначено количество полученных условных единиц, а также указывается личный рейтинговый номер за месяц. Итоговые листы оформляются на бланках небольшого размера и, если сравнивать с реальными трудовыми отношениями, представляет из себя прототип «расчетного листка» к заработной плате.

Использование диаграмм в итоговом листе объясняется тем, что это достаточно наглядно и удобно для сравнения и мониторингового исследования (см. рис.).

В конце каждого месяца подводится рейтинг (индивидуальный числовой показатель оценки достижений) участников смотра-соревнования, выпускается компьютерный информационный лист «Прояви себя!» с рубриками: «Мой рейтинг» (освещаются итоги месяца), «Я студент-практикант» или «Один день моей практики» (рассказ

о производственной практике), «О том, где и как я учусь» (информация о профессиональном учебном заведении и интересных событиях в учебно-профессиональной деятельности), «Биржа профессиональных проб» (какие профессиональные пробы были востребованы в месяце, анализ занятости детей и успехи, предложения на следующий месяц), «Деловые советы» (справочный материал из трудового законодательства), «Сравни себя с собой вчерашним» (информация о тех юношах и девушках, кто не занимает в рейтинге призовые места, но делает первые успехи и показывает положительную результативную динамику личностного роста), «Колочее объявление» (в лаконичной форме и с доброй иронией объявляются замечания тем, кто в недостаточной мере смог себя проявить либо не заметил своих успехов).

В нашем доме с первого выпуска информационного листа стало традицией под заголовком помещать мысли великих людей, русские пословицы и поговорки, и на тему данного изречения представить интервью сотрудника детского дома, мастера производственного обучения училища, члена Попечительского совета. Например, нашими эпиграфами были:

– Истинное назначение человека – жить, а не существовать (Дж. Лондон).

– Если человек не знает к какой пристани держит путь, для него ни один ветер не будет попутным (Сенека).

– Если вы удачно выберете путь и вложите в него всю свою душу, то счастье вас отыщет (К.Д. Ушинский).

– Кто хочет делать – находит возможности, кто не хочет делать – подыскивает причины (М. Веллер).

– Жизнь без нравственного усилия есть сон (Л. Толстой).

– Обдумывай дела и вдаль заглядывай (Народная мудрость).

Отрадно, что эти и другие эпиграфы ребята (выпускающие информационный лист) стали подбирать самостоятельно и искали такие мудрые изречения, которые наиболее для них актуальны. Кроме того, выпускающие редакторы информационных листов получили возможность пройти дополнительные курсы пользователей ПК и овладели в совершенстве навыками компьютерной грамотности.

4 условие. Награждение победителей – приятный настрой, положительные эмоции, повышение ответственности!

В конце каждого месяца проводится сбор – итог соревнования, где награждаются победители, объявляется рейтинг и вакансии профессиональных проб.

Организационный комитет смотра-соревнования, прежде чем определять награды, провел опрос среди учащихся, чтобы уточнить, какие именно призы (обязательно полезные для про-

фессионально-личностного совершенствования) удовлетворяют их в наибольшей степени. В списках призов на приоритетном месте оказались справочная литература по специальности, органайзеры, папки, предметы, необходимые в профессии, а также настольные лампы, канцелярские принадлежности, компьютерные диски. Учитывая пожелания воспитанников, члены организационного комитета подбирали подарки и вручали их адресату. Каждая благодарность оформлялась на специальном компьютерном бланке, а денежная премия вручалась в конверте с логотипом смотра-соревнования «Прояви себя!». Спонсорскую помощь для приобретения призов оказал Попечительский совет детского дома, с которым заранее была составлена и утверждена смета смотра-соревнования.

Наглядный материал и результаты работы показывают на эффективность смотра-соревнования в системе воспитательной работы образовательного учреждения, а самое главное – есть реальные достижения будущих профессионалов в осваиваемой профессии и личностном становлении.

Е.А. Панова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Происходящая модернизация образования в нашей стране, реформы в системе образования повлекли за собой коренные изменения в художественном образовании, в деятельности учителя изобразительного искусства и его личности. Наиболее остро проблемы преподавания художественного образования выявились в связи с переходом на новый стандарт и БУП 2004 г. Чтобы внедрить Федеральный компонент государственного образовательного стандарта с 1 по 9 классам, учитель изобразительного искусства среди прочих знаний, должен в том числе, иметь полное представление о современных направлениях графики: станковом рисунке, книжной графике, плакате, шрифтах, современной промышленной графике, полиграфии, графическом дизайне, компьютерной графике, рисованной анимации [8, с. 20–23]. Важнейшими составляющими графической культуры учителя ИЗО явля-

ются теоретические знания, графические умения, педагогическое мастерство, профессиональная грамотность. Современный учитель ИЗО должен свободно владеть компьютером и другими современными техническими средствами, информационными технологиями для демонстрации мультимедийных дисков, презентаций, создания компьютерной графики, *мультфильма, видеофильма*, входящих в новый стандарт по изобразительному искусству 2004 года [8, с. 20–24].

Деятельностное освоение искусства в школе сталкивается сегодня с устаревшими теоретическими знаниями, несформированностью соответствующих графических умений и навыков у учителей изобразительного искусства. Учитель ИЗО должен приобщать школьников к графической культуре, а выясняется, что данная культура отсутствует у самого учителя, преподающего изобразительное искусство в 1–9-х классах. В настоя-

щий момент «наблюдается отставание педагогической системы от продуктивно развивающегося общества» [4, с. 37]. Сложилась ситуация, когда необходимо корректировать традиционные способы подготовки и переподготовки учителей, переосмыслить накопленный опыт и разработать более гибкую, рациональную и мобильную модель обучения взрослых.

Традиционно система повышения квалификации призвана выполнять социальный заказ государства, восполнять пробелы базового образования учителей и знакомить с изменениями в стандартах по каждому учебному предмету [7, с. 19–23]. Подготовка и переподготовка специалистов должна строиться на концептуальных основах «опережающего развития послевузовского профессионального образования» [1, с. 33–35], опираясь на творческую активность личности учителя.

Раньше в ИПК, ИРО графическую культуру учителей ИЗО не формировали во время специальных занятий. Новая модель формирования графической культуры учителей ИЗО в системе постдипломного образования основывается на опыте, графических знаниях, умениях и навыках, которые учителя получили в предшествующих учебных заведениях и делает процесс обучения непрерывным на протяжении всей педагогической деятельности. Рациональная модель предлагает комплексное направление в образовании взрослых: включает разработку новой модульной программы курсов с введением нового содержания, форм обучения, сохраняя преемственность с программами пленэрных и компьютерных курсов, предусматривает активное взаимодействие с учреждениями дополнительного образования. Процесс формирования графической культуры учителей ИЗО будет оторванным от жизни без учета регионального компонента, взаимодействия с внешней средой, посещения музеев и выставочных залов, театров, библиотек, мастерских художников. Мобильная и гибкая модель обучения обеспечивает взаимовлияние учителей друг на друга, обмен информацией и опытом, изменение стереотипов мышления и формирование новых взглядов и убеждений, ценностных ориентаций, а это, в свою очередь, будет оказывать влияние на саму систему повышения квалификации.

Под моделью в педагогике понимают «искусственно созданный объект, который, будучи ана-

логичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта» [2, с. 193]. При разработке прогностической модели в системе повышения квалификации, формирующей графическую культуру учителей ИЗО, мы опираемся на внутренние структурные компоненты процесса обучения И.Ф. Харламова: целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регуляторный, оценочно-результативный [9, с. 146–168]. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Целевой компонент. Цель формирования графической культуры учителей изобразительного искусства в системе повышения квалификации обусловлена социальным заказом государства: введением нового БУПа и федерального компонента государственного образовательного стандарта по изобразительному искусству 2004 года. Она имеет три взаимосвязанные составляющие: образовательную (совершенствование теоретических знаний, графических умений и навыков), развивающую (культуру восприятия графических произведений, совершенствование графических способностей), воспитательную (формирование мировоззрения и графической культуры учителей ИЗО) [9, с. 148]. Целевой компонент определяет содержание, формы, методы, средства обучения, кадровый состав преподавателей для новой модульной программы.

Потребностно-мотивационный компонент. Разработка содержания новой программы начинается с выявления потребностей, запросов и интересов учителей, преподающих изобразительное искусство в школе. Эффективность повышения квалификации учителей и успешность реализации намеченных целей зависит от сформированности мотивов и потребностей учителей в совершенствовании графической культуры. На позитивную мотивацию обучения учителей влияет организация специальных педагогических условий, психологический микроклимат в коллективе, дружественная творческая атмосфера взаимопомощи и взаимоподдержки в процессе совместной деятельности, основанная на уважении друг друга. Коллективные формы работы, вариативность в заданиях, совместный анализ графических работ способствуют созданию ситуации успеха участия в процессе обучения.

Педагогическая мысль Я.А. Коменского о том, что обучение должно быть легким и наглядным сегодня актуальна как никогда: «учить надо кратко, приятно, основательно» [3, с. 42]. Важная роль в формировании потребности и интереса к графической культуре отводится наглядности обучения, связи обучения с жизнью, знакомству с опытом и результатами работы учителей других регионов.

Содержательный компонент. Формирование графической культуры учителей изобразительно-го искусства в системе повышения квалификации происходит при условии введения нового содержания в модульную программу. Содержательный компонент включает 60% лекций и 40% практики при непосредственном взаимодействии с внешней средой, знакомстве с подлинными произведениями графики в местных музеях и мастерских художников. Учитывая трудности и препятствия в образовании взрослых, потребности и запросы, как субъекта обучения, содержательный материал дается с опорой на андрагогическую основу, на педагогический опыт, на имеющиеся знания по графическому искусству.

Содержание модульной программы по формированию графической культуры учителей ИЗО в системе повышения квалификации учит:

- ориентироваться в вопросах модернизации художественно-педагогического образования, разбираться в новых стандартах, примерных и авторских программах, составлять рабочие программы по ИЗО для 1–9 классов;
- анализировать особенности художественной педагогики и психологии, выбирать принципы и методы обучения школьников графическому искусству;
- разбираться в видах, жанрах и современных направлениях графики; знать методику ее преподавания в школе;
- искать, систематизировать информацию об истоках зарождения и развития графики, графического искусства, графической культуры;
- выстраивать взаимосвязь графики с другими видами пластических искусств и с другими учебными предметами.

Практическая деятельность учителя ИЗО определяется необходимыми умениями:

- планировать, моделировать и прогнозировать процесс обучения графической культуре с учетом регионального компонента;
- самостоятельно создавать графические наглядные пособия и презентации;

– анализировать свою педагогическую деятельность, проводить ее рефлексию на занятиях по современным видам графики;

– управлять, руководить и оценивать процесс обучения школьников на уроках по графическому искусству.

Среди приобретаемых навыков, полезных учителям, можно назвать навыки культуры речи и коммуникативного общения в процессе формирования графической культуры, совершенствование навыков работы различными графическими материалами, использование современных технических средств обучения на уроках по графическому искусству.

Знания, умения и навыки, заложенные в содержательном компоненте, выполняют компенсирующую (восполняющую нехватку образовательной или общекультурной информации по графической культуре), развивающую (служащую стимулом к индивидуально-личностному развитию учителей ИЗО) и дополняющую функции (служащую содержательной прибавкой к имеющимся графическим знаниям) (по И.А. Колесниковой) [6, с. 44–45].

Критерии сформированности графической культуры учителей ИЗО:

- знать истоки зарождения графического искусства, этапы развития и теоретические основы графической культуры, особенности графического искусства родного края, термины по графике и язык графического общения;
- уметь работать мелом на доске, рисовать на бумаге и картоне различными графическими материалами; анализировать графические произведения; создавать наглядные и методические пособия по графике; уметь пользоваться компьютером, искать, собирать, накапливать материал по графической культуре;
- применять на практике знания, умения и навыки по графическому искусству и передавать накопленный человечеством опыт в области станковой, печатной и прикладной графики, графического дизайна, компьютерной графики подрастающему поколению, обеспечивая у них целостное видение мира; использовать наглядность обучения, посредством графических изображений; самостоятельно создавать творческие графические работы и участвовать в выставках.

В процессе повышения квалификации отдается приоритет самостоятельному обучению, подготовке к дальнейшему саморазвитию, само-

образованию и самосовершенствованию учителей ИЗО.

Организационно-деятельностный компонент. Необходимость его выделения определяется тем, что формирование графической культуры учителей ИЗО осуществляется только в процессе специально организованной педагогической деятельности в системе повышения квалификации. Для реализации организационно-деятельностного компонента прогностической модели с целью формирования у них графической культуры используется целый комплекс методов: словесные, наглядные, практические. Рекомендуемые формы проведения занятий: аудиторные (лекции, дискуссии, круглый стол); внеаудиторные (посещение экспозиций и фондов музея, художественных выставок, мастерских художников, учреждений дополнительного образования, полиграфического центра, библиотек, театра); практикумы по выполнению коллективных и групповых работ, индивидуальных творческих заданий, созданию мультимедийного фильма, презентаций.

При разработке модульной программы курсов повышения квалификации мы опираемся на педагогику «обучения в сотрудничестве – это обучение в малых группах, предполагающее общие цели, задачи, индивидуальную ответственность и равные возможности, одну на всех оценку» [5, с. 17, 26].

Прогностическая модель закладывает необходимые средства обучения: кадровое обеспечение (преподаватели вузов, средне-специальных учебных заведений, методисты, педагоги ДО, искусствоведы); материальное обеспечение (наличие отдельного оборудованного кабинета, расписания занятий, учебников и дополнительной литературы, учебных пособий, проекционного материала (слайдов, дисков, видеозаписей, аудиозаписей и комплект компакт-дисков), таблиц и наглядных пособий, репродукций, различных графических материалов); техническое обеспечение (компьютер с демонстрационным оборудованием, компьютерные программы, видеоаппаратура, фотоаппарат, видеокамера); финансовое обеспечение Департамента образования области.

Эмоционально-волевой компонент. Современный педагогический процесс подготовки и переподготовки учителей опирается на эмоциональный отклик обучающихся, на желание и интерес к процессу обучения. «Эмоциональность обучения означает такой характер организации

учебной работы, при котором у обучающихся возбуждается интерес и стимулируются волевые усилия к активной учебно-познавательной деятельности» [9, с. 163]. Эмоции оказывают влияние на восприятие материала, на акцентирование внимания, на запоминание, осмысление, анализ полученной информации. Положительные эмоции возникают тогда, когда «умственная и практическая деятельность на курсах повышения квалификации не встречает грубых «ситуаций затруднения», учебная доставляет радость и дает возможность самовыражения и самоутверждения. Отрицательные эмоции создают неудовлетворенность, разочарование, гнев, подавленность, таким образом, возникает нежелание учиться, работать и повышать свою профессиональную компетентность.

Обучение взрослых в системе повышения квалификации учитывает возрастные особенности, состояние здоровья. Взрослый человек способен реально оценить свою деятельность, поэтому появляется «боязнь неуспеха в обучении, стыд и страх перед коллегами». Во избежание подобного, необходимо подключить каждого к коллективному процессу деятельности, объединить единой образовательной проблематикой, организовывать комфортные формы работы на протяжении всего процесса обучения. «Для взрослых важно общение со своими «соучениками», публичное признание своей успешности в обучении, возможность поделиться собственным педагогическим опытом» [6, с. 52–55].

Управленческий компонент. Процесс формирования графической культуры учителей ИЗО в системе повышения квалификации будет успешным, если им педагогически целесообразно управлять. Регулирование и контроль за учебно-познавательной деятельностью осуществляет управленческий компонент процесса обучения на уровне департамента образования, ректората и автора учебной программы. Департамент образования, ректорат создают материально-технические и финансовые условия для успешного формирования графической культуры повышения квалификации. Автор учебной программы организует учебно-познавательную деятельность, контролирует и корректирует ее содержание, формы, методы, подключает дополнительные образовательные источники из внешней среды.

Оценочно-рефлексивный этап обучения отслеживает результаты сформированности графической культуры учителей. Он состоит из диагно-

стического этапа, периодического контроля за качеством овладения изучаемого материала, что дает возможность для регулирования организационных вопросов и содержания модульной программы. Подведение итогов сформированности графической культуры учителей ИЗО проходит в форме мониторинга, анкетирования, презентации, зачета графических работ, выполненных во время обучения на курсах. В прогностической модели формирования графической культуры выявлены уровни подготовки учителей ИЗО: нулевой, низкий, средний, высокий.

Современный учитель должен обладать не только набором определенных знаний, умений и навыков, но и быть творческой личностью, принимать активное участие в выставках. Деятельность учителя изобразительного искусства – «творческая вдвойне, ибо, с одной стороны она педагогическая, с другой – художественная» [10, с. 98].

Апробация новой модели формирования графической культуры учителей ИЗО прошла в 2005–2007 гг. на базе Ярославского областного института развития образования (ЯОГУ ИРО) по заявкам учебных учреждений 8 раз. Курсы по новой программе успешно закончили 175 человек – это представители всех районов г. Ярославля и области.

Мы разработали такой курс с целью успешного перехода на новые стандарты 2004 г. по ИЗО, по запросам учителей (результаты анкетирования) и итогам аттестации школ Ярославской области за 2004 год. С 1.09.2005 года не во всех школах г. Ярославля и области преподавалось «Изобразительное искусство» в 8 кл., а введение в 9 кл. образовательной области «Искусство» было единичными случаями. Такое положение связано с кадрами: 25% составляют учителя специалисты, а 75% – неспециалисты, не умеющие рисовать, не владеющие методикой преподавания изобразительного искусства и преподающие в школе, кроме ИЗО, еще от 3 до 10 учебных предметов в год (по итогам анкетирования слушателей курсов). Да и художественно-педагогические вузы страны ранее не уделяли достаточного внимания графике и ее современным направлениям, шрифтам, компьютерной графике, анимации в процессе обучения будущих учителей ИЗО. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030800 «Изобразительное искусство» от 31.01.2005 г. № 667 не совпадает с новыми школьными стандартами по ИЗО 2004 г. Отсутствуют

темы по анимации, графическому дизайну, синтезу искусств в театре и кино, фотоискусству.

Для восполнения пробелов предыдущего образования учителей ИЗО и внедрения новых стандартов данная модульная программа крайне необходима в системе повышения квалификации. Она имеет объем 72 часа и состоит из трех модулей, формирующих графическую культуру учителей ИЗО: «Модернизация художественного образования» (10 ч.), «Художественная педагогика и психология» (8 ч.), «Теория и методика преподавания изобразительного искусства» (54 ч.). Предпочтение отдается модулю «Теория и методика преподавания изобразительного искусства», состоящему из следующих разделов: «Графическое искусство» (10 ч.), «Современное искусство дизайна» (6 ч.), «Синтез искусств в архитектуре» (4 ч.), «Синтез искусств в театре и кино» (12 ч.), «Искусство фотографий» (4 ч.), «Графическое искусство в музеях г. Ярославля» (12 ч.), «Зачетный семинар с презентацией творческих работ» (6 ч.). Коллективные и групповые формы практических заданий в процессе обучения оправдали себя. Результатом подготовки и переподготовки учителей будет введение с 1.09.2007 года изобразительного искусства в 8–9 кл. во всех школах города и области.

Реализация предложенной модели формирования графической культуры учителей ИЗО дает возможность значительно обновить содержание художественного образования и педагогическую практику, способствует эстетическому воспитанию и развитию восприятия произведений графического искусства, формирует творческое мышление и графические способности школьников, воспитывает потребности учащихся в общении с графическим искусством, помогает определиться с предпрофильным и профильным обучением в школе.

Библиографический список

1. Вестник образования России. Сб. приказов и инструкций МО РФ. Вып. 12. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2000. – 80 с.
2. Коджаспарова Г.М., Коджаспаров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: «МарТ», 2005. – С. 193.
3. Коменский Я.А. Избр. пед. соч.: Т.1: Великая дидактика / Под ред. А.А. Красновского; пер. с латин. Д.Н. Королькова. – М.: Гос. уч.-пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.

4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

6. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред.

И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

7. Официальные документы в образовании. Вып. 4. – М.: Частное образование, 2002. – 96 с.

8. Сборник нормативных документов. Искусство / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2004. – 63 с.

9. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 1999.

10. Чельшьева Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты. – М.: АПКИПРО, 2001. – 128 с.

Т.А. Петрова

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СОБСТВЕННОМУ СТАРЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ В ПРАКТИКИ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Проблема преемственности и конфликтов в отношениях «отцов» и «детей» существовала всегда, однако содержание проблемы, острота противоречий носит особый *конкретно-исторический характер*.

В современном российском обществе имеет место трансформация отношения младших возрастных групп к старшему поколению в направлении от традиционно почтительного к нетрадиционному, не характерному для российского менталитета, осуждающему, порицающему, отвергающему. Произошла ломка многовековой российской традиции, которая болезненна не только для пожилых людей, но и для всех остальных членов общества.

Нужно так же отметить, что в XX–XXI веках обострилась проблема единства культур. Раньше культура не делилась на «молодежную» и «взрослую» (*независимо от возраста, все пели одни и те же песни, слушали одну и ту же музыку, одинаково танцевали*). В настоящий момент у различных поколений появились серьезные отличия в ценностных ориентациях, в моде, в способах коммуникации и образе жизни в целом. Все это затрудняет и осложняет общение двух поколений.

Социально-экономические изменения в нашей стране, направленность сознания людей на выживание влияют на то, как молодое поколение воспринимает пожилых. Исследователи (как отечественные, так и зарубежные) отмечают, что

в массовом сознании все чаще фиксируется отношение к пожилым людям как к бесполезной категории населения, распространяется модель вытеснения старости из сферы доступа к престижным ценностям, власти и другим ресурсам, укрепляется периферийное положение пожилого человека в обществе [1; 2; 5; 6]. Все это ведет к игнорированию опыта предыдущих поколений, нарастанию межпоколенного конфликта, формированию негативных стереотипов в адрес пожилых людей.

Р. Атчлей говорит о том, что приблизительно половина обычных предположений относительно старения ошибочны, и именно эти неправильные представления обеспечивают оправдание откровенной дискриминации пожилых людей, то есть неоправданно негативное поведение по отношению к ним.

Той же позиции придерживаются отечественные авторы Т.Б. Гершкович и Н.С. Глуханюк. По их мнению, на дистанцированность поколений существенное влияние оказывает отсутствие информации о возрастных особенностях, консервирование негативного образа старости, активно поддерживаемое средствами массовой информации, содержательное изменение воспитательных функций старшего поколения [1].

Для эффективного взаимодействия поколений необходимо сделать попытку изменить негативные представления о старости и о пожилых

людях в лучшую сторону. Одним из способов изменения стереотипов является *повышение уровня осведомленности* о геронтологических проблемах других возрастных групп, в частности молодежи. К тому же, непосредственные контакты между поколениями стимулируют положительное отношение к старости и старым людям, формируют новый опыт взаимодействия у молодежи.

Практика межпоколенного взаимодействия – это не только сфера развития навыков общения с пожилыми людьми, но и способ формирования морально-устойчивой, толерантной личности.

Межпоколенные практики можно разделить на три основных группы:

1. Пожилые люди, предоставляющие услуги детям и подросткам.
2. Дети и подростки, предоставляющие услуги пожилым людям.
3. Дети, подростки и пожилые люди, обслуживающие людей других возрастов.

В сегодняшней ситуации всеобщего разобщения и непримиримости возобновление межпоколенных контактов могло бы стать стабилизирующим фактором в современном обществе.

Целью нашего исследования являлось: Изучение влияния социально-психологических условий на представления о старости молодежи.

В качестве социально-психологических условий, влияющих на изменения представлений о старости, в нашем исследовании выступает комплексная социально-психологическая программа, направленная на увеличение когнитивного компонента и приобретение нового опыта. Программа включает в себя:

– *специально разработанный учебно-практический курс*, направленный на повышение геронтологической грамотности молодежи (изменение когнитивного компонента в структуре социальной установки и общей готовности к возрастным изменениям),

– *практики межпоколенного взаимодействия*, целями которых является приобретение нового рефлексивного опыта молодежи в общении с пожилыми людьми, формирование толерантности к культурным и возрастным различиям.

В качестве участников исследований выступили молодежь в возрасте 14–21 года, студенты средних специальных и высших учебных заведений, а также молодые люди, являющиеся волонтерами на территории РФ (Тверская обл, Москов-

ская обл., Ярославская обл., г. Тюмень, Ставропольский край). Всего – 350 человек.

Мы предположили, что существуют различия в представлениях о старости в группах молодых людей, обусловленные полом и наличием опыта волонтерской деятельности, а так же что *специально-организованные социально-психологические условия влияют на изменения представлений о старости* (с негативных до нейтральных и положительных).

На первоначальном этапе было проведено **пилотажное исследование**, целью которого было выявление особенностей в представлениях о старости среди молодежи.

Для этого использовались проективные методики:

- методика незаконченных предложений;
- метафорическое изображение старости.

В пилотажном исследовании приняло участие 300 человек.

С помощью методики незаконченных предложений, мы выявляли особенности представлений о старости у молодежи. Респондентам было предложено завершить следующее предложение: «Быть старой (ым) для меня означает...».

С помощью контент-анализа, мы выделили 49 категорий.

Почти половина ответов респондентов (45%) имеет отрицательные характеристики («Быть старой (ым) для меня означает... «болезни» «деградация», «одиночество», «беспомощность» и т.п.). 25% ответов респондентов имеют положительную окраску («Быть старой (ым) для меня означает... «мудрость» «любовь и забота близких», «передача жизненного опыта», «уважение и почет окружающих» и др.). Около 30% ответов имеют нейтральный характер («Быть старой (ым) для меня означает... «смена интересов»; «появление свободного времени»; «изменения в общении»; «не задумываюсь об этом» и др.).

Это подтверждается и при **анализе рисунков**.

Интерпретируя рисунки, нами были выделены 12 основных метафор, через которые передается образ старости. Большинство метафор носят негативные характеристики (старость – разрушение, старость – смерть, старость – торможение и др.).

Если сравнить ответы мужчин и женщин, достоверных различий в ответах не обнаруживается. Единственное, хочется отметить, что среди характеристик образов старости на первое место

у **женщин** выходят те, которые отражают, прежде всего, физические изменения: «*потеря красоты*», «*увядание внешности*», «*появление седины, морщин*». У **мужчин** старость ассоциируется, прежде всего, с утратой социальных статусов и появлением новых ролей: «*пенсионер*», «*не трудоспособный человек*», «*бывший профессионал*», и др.

Мы так же сравнили ответы молодежи, являющейся волонтерами и не занимающейся добровольческой деятельностью. Здесь обнаруживаются кардинальные отличия в характеристиках образов старости. Так в группе волонтеров частыми ассоциациями со старостью являются такие категории как «*радость*», «*спокойствие*», «*любовь и забота со стороны окружающих*», «*жизненный опыт*» и др., тогда как в группе «не волонтеров» преобладают такие категории как «*болезнь*», «*смерть*», «*нищета*», «*утрата прежней активности*» и пр.

В рисунках волонтеров преобладает метафора «*Старость – гармония, спокойствие*» которая передается через такие образы как **Объекты природы** (яркое солнце, «золотая осень», многолетние цветы на клумбе, скала) и **Строения** – (Статуя Свободы, замок).

Яркую выраженность в рисунках волонтеров имеет метафора «*Старость – мудрость, опыт, зрелость*», которая изображается через **выросшие объекты природы** (зрелый плод, наливное яблоко, вековое дерево, сочный плод, большое дерево, цветущее могучее дерево), **объекты с внутренним**

содержанием (книга, большой багаж, наполненный сосуд, копилка, большой старый шкаф), а так же образы медитирующего человека, совы.

Различия по выраженности этих метафор в рисунках волонтеров и не волонтеров статистически значимы ($p=0,001$ и $p=0,003$).

В рисунках не волонтеров образ старости более отрицательный, негативный. Так ярко представлены такие метафоры как «*Старость – торможение*», которая иллюстрируется через образы различных **знаков** (красный свет светофора, конец дороги, тупик, поворот запрещен (*дорожный знак*), перечеркнутая стрелка вверх, табличка «The end») и **гаснущие объекты** (догорающая свеча, заход солнца, закат, затухающий костер).

Контрастно, по сравнению с рисунками не волонтеров, представлена метафора «*Старость – потеря красоты*». Она передается через образы лица старого человека, лица в морщинах, фигуры старого человека, сутулую, согнувшуюся старушку, Бабу-Ягу.

Очень ярко выражена в рисунках не волонтеров метафора «*Старость – смерть*». Типичные образы в рисунках: могила, крест, «смерть с косой», кладбище, семейный склеп, гроб, знак «не влезай – убьет», череп, кости.

Еще один часто встречаемый образ старости в рисунках не волонтеров и частично в рисунках волонтеров – «*Старость как болезнь, недуги*». Типичные образы в рисунках: инвалидное кресло, таблетки, больница, скорая помощь, клюка, палочка, трость, очки, костыли и т.п.

Таблица 1

№ фактора	Составляющие переменные	Название фактора
Фактор 1 (F1)	– <i>утрата прежних возможностей (0,913);</i> – <i>утрата смысла жизни (0,990);</i> – <i>скука, печаль (0,970)</i>	Грустное существование
Фактор 2 (F2)	– <i>материальные проблемы (0,946);</i> – <i>нищета, бедность (0,939);</i> – <i>пенсия (0,896)</i>	Тяжелое материальное положение
Фактор 3 (F3)	– <i>беззаботность (0,979);</i> – <i>«молодость в душе» (0,980)</i>	Счастливая старость
Фактор 4 (F4)	– <i>быть дедушкой, бабушкой (0,953);</i> – <i>иметь внуков, воспитывать их (0,892);</i> – <i>уход и забота за внуками (0,891).</i>	Реализация себя в семье
Фактор 5 (F5)	– <i>новые личностные качества (0,885);</i> – <i>деградация (0,879)</i>	Личностная деформация
Фактор 6 (F6)	– <i>немогучность (0,946);</i> – <i>болезни, недуги (0,811)</i>	Проблемы со здоровьем
Фактор 7 (F7)	– <i>появление свободного времени (0,911);</i> – <i>прогулки на свежем воздухе (0, 614).</i>	Адаптация к измененным условиям жизни

С помощью математической обработки (критерия Манна-Уитни и Крускалла Уоллеса) нами были зафиксированы статистически значимые различия в ответах волонтеров и не волонтеров по многим категориям и метафорам (напр. *Мудрость, жизненный опыт, потеря внешней привлекательности и др.*).

Далее для уменьшения размерности исходных данных с целью их экономного описания мы использовали **факторный анализ**. Нами было 7 факторов, составляющие которых имели высокие факторные нагрузки (см. табл. 1).

Сред факторов, 4 имеют отрицательный характер, 2 – положительный и 1 – нейтральный. F1, F2, F5 и F6 отражают, на наш взгляд, основные психофизиологические, социально-психологические и социально-экономические проблемы в старости. F3 и F4 иллюстрируют положительный образ и старости и один из механизмов прохождения возрастного психологического кризиса – реализацию себя в семье. F7 имеет нейтральный характер, т.к. отношение у респондентов к категориям различное.

В целом можно сделать **вывод**, что у молодых людей, имевших в своей жизни опыт взаимодействия с пожилыми людьми (через волонтерскую деятельность), участвующих в различных социально-психологических программах и проектах наблюдается более толерантный образ старости, по сравнению с молодыми людьми, не имевших опыт волонтерской деятельности. Включенность молодых людей в волонтерскую деятельность влияет на характеристики представлений о старости у молодежи. В процессе непосредственного общения с пожилыми людьми, оказание им социально-психологической помощи, реализации практик межпоколенного взаимодействия формируется новый личностный опыт, рефлексивный анализ которого повышает толерантность к собственному старению, позволяет относиться к старости как к неизбежному возрастному этапу, открывает возможность увидеть в старости благоприятные моменты.

На основе полученных в пилотажном исследовании данных был проведен формирующий

эксперимент, который длился с сентября 2004 по июнь 2005 года.

Цель эксперимента: изучение влияния специально-организованных социально-психологических условий на динамику представлений о старости.

На основании теоретического анализа, изучения основных подходов к построению практик межпоколенного взаимодействия, основных теоретических концепций в изучении старости, научного анализа современных данных общей и социальной геронтологии, социальной психологии старости и старения, нами была создана социально-психологическая программа «Мы вместе», **целями** которой являются:

- повышение геронтологической грамотности молодежи;
- формирование толерантного отношения к собственному старению как естественному процессу;
- формирование благоприятного образа старости в сознании молодежи.

Основные формы реализации программы:

- теоретические занятия, направленные на увеличение психологических знаний о лицах пожилого и старческого возраста;
- практические теоретические занятия (круглые столы, дискуссии, семинары), с обсуждением основных проблем людей пожилого и старческого возраста, целью которых является рефлексивный анализ социально-психологической информации;
- организация практик межпоколенного взаимодействия (тематические встречи с пожилыми людьми, совместные мероприятия, акции на социально-геронтологическую тематику).

Методологическим основанием нашего исследования является модель обучения, основанная на опыте. Мы принимаем тот факт, что «опыт, получаемый в ходе взаимодействия с окружающим миром, трансформируется в знание о нем, используемое для изменения взаимоотношений с этим миром» (Key R, Bawden R). Центральным механизмом когнитивных изменений является увеличение информации об объекте в ситуации особого психологического взаимодействия и ин-

Таблица 2

Пол	Группа	
	Экспериментальная (ЭГ)	Контрольная (КГ)
Мужчины	22	22
Женщины	26	26
Всего	48	48

териоризации полученного знания и опыта (Л.С. Выготский).

Для реализации целей формирующего эксперимента нами были созданы 2 группы из состава студентов 1–3 курсов Тверского машиностроительного колледжа, в возрасте 15–17 лет (КГ и ЭГ) (табл. 2).

Участники ЭГ и КГ не отличались друг от друга представлениями о старости. В ответах участников ЭГ и КГ преобладали негативные характеристики образа старости, подтверждающие список характеристик при пилотажном исследовании.

В течение сентября 2004 – декабря 2005 года участники ЭГ прослушали теоретический курс «Основы психологических знаний о пожилых и старых людях», в который были включены для изучения такие разделы как «Особенности психических процессов в пожилом возрасте», «Основные социально-психологические проблемы в пожилом возрасте и пути их решения», «Стратегии освоения возрастных изменений» и др. Учебные занятия проводились 1 раз в неделю по 2 часа. К тому же, в ходе реализации теоретического курса были проведены такие интерактивные занятия как:

- круглый стол «Проблемы толерантности к пожилым людям»;
- диспут «Создание образа старости в современном обществе»;
- круглый стол «Социально-психологические проблемы эвтаназии в современном обществе»;
- круглый стол «2 поколения: 2 параллели» (с участием пожилых людей).

Помимо учебных занятий, участниками ЭГ были реализованы практики межпоколенного взаимодействия: «День пожилого человека» (октябрь 2004 г.); «С новым годом – с новым счастьем» (декабрь 2004 г.); «А на душе уже весна» (март 2005 г.); «Дети мира и войны» (май 2005 г.).

Каждое мероприятие включало в себя: обсуждение за «круглым столом» актуальных проблем межпоколенных отношений, обмен опытом, традициями, концертные номера, чаепитие.

По окончании реализации социально-психологической программы было проведено повторное исследование представлений о КГ и ЭГ.

Оценив с помощью проективной методики изображенные в рисунках метафоры старости констатируем, что в ЭГ наблюдаются качественные сдвиги в таких метафорах как:

- старость – торможение (снижение выраженности метафоры) – $p=0,025$;

- старость – потеря красоты (снижение выраженности метафоры) – $p=0,035$;

- старость – мудрость зрелость (повышение выраженности метафоры) – $p=0,007$.

К тому же, в рисунках испытуемых ЭГ появились такие метафоры как:

- «старость – естественный процесс» (образы смены времен года, цикл развития растения) – $p=0,005$;

- «старость – гармония» (образы: **Объекты природы** – яркое солнце, «золотая осень», скала; **Строения**: замок; **Символ**: круг) – $p=0,014$;

- «старость – радость» (образы: **Фигура человека** – улыбающееся лицо; фигуры пожилых мужчины и женщины, держащихся за руки; **Объекты природы**: яркие цветы) – $p=0,046$.

Качественные сдвиги в ЭГ оценивались с помощью критерия Вилкоксона и являются достоверными.

В КГ не было обнаружено статистически значимых различий в представленности в рисунках метафор.

Сравнивая КГ и ЭГ после экспериментального воздействия в целом можно сказать, что в КГ сохраняется негативный образ старости (*это разрушение, торможение, болезни, смерть*), тогда как в ЭГ образ старости более позитивный (мудрость, зрелость, гармония, естественный процесс) и негативные характеристики имеют низкие ранги.

Важным **выводом** нашей работы является то, что стереотипное восприятие пожилых людей и негативные представления о старости подвергаются коррекции. Этому способствует любой способ подачи точной информации о разнообразном мире пожилых людей, об их особенностях, о возрастных этапах человеческой жизни, а также личный контакт с представителями старшего поколения.

Библиографический список

1. Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегии его освоения. – М.: Московский психолого-педагогический институт, 2003. – 112 с.
2. Калькова В.Л. Старость: реферативный обзор // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – 416 с.
3. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
4. Психология старости и старения: Хресто-

матия / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – 416 с.

5. Рыбакова Н.А. Проблема старости в европейской философии: от античности до современности. – СПб.: Алетея, 2006. – 288 с.

6. Kathleen R. Fisher Winter Grace: Spirituality and Aging. Nashville, Tenn.: Upper Room Press, 1998. – 192 с.

7. Toward A. Theology of Aging. – New York City: Human Sciences Press, 1975.

Е.А. Поляков

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ЛИЧНОГО СОСТАВА ФЕДЕРАЛЬНОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ

Профессиональное обучение является заключительным этапом образовательной системы, поскольку именно оно дает возможность человеку найти работу, социально определиться, и в конечном итоге выполнять функцию, необходимую обществу. В условиях глобальной информатизации важнейшим фактором общественного развития и средством повышения результативности всех сфер деятельности выступают современные информационные технологии, направленные на создание, сохранение, переработку и обеспечение эффективных способов представления информации потребителю, актуализирующих проблему подготовки профессиональных кадров, удовлетворяющих требованиям современного общества. Разработка этого направления обусловлена значительно возросшей потребностью в специалистах, способных к эффективной работе с различными видами информации. По данным опроса агентства «Левада-центр» 40% россиян относят профессию спасателя и пожарного к самым опасным, в тоже время к самым престижным относят профессию юриста – 29% [7]. К ней, по основам юридической деятельности, можно отнести и профессию инспектора пожарной безопасности. Таким образом, специалисты по пожарной безопасности (начальник караула и инспектор) относятся в профессиональном плане к ключевым в представлении людей о сотрудниках МЧС.

Развивающиеся в Федеральной противопожарной службе (ФПС) информационные технологии все в большей степени базируются на использовании электронной вычислительной техники, автоматизированных и автоматических систем, новейших систем передачи информации и средств связи [3]. Переподготовка специалистов по пожарной безопасности в области совре-

менных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во многом определяет сегодня успешность информатизации пожарной охраны. В условиях технического прогресса, широкого применения новых инженерных технологий, внедрения новых видов веществ и материалов, урбанизации, роста численности городов, использования при их застройке специфических подземных и высотных сооружений требуется получение и совершенствование специфических пожарно-технических знаний и инженерной подготовки, необходимых в деле предупреждения и тушения пожаров [9, с. 4].

К основным признакам технологий относят проектируемость, управляемость, корректируемость, результативность, диагностическая целесообразность, анализ действующих факторов, эффективность методов, системность и целостность [2]. Из истории известно, что неэффективность схоластического вербального преподавания привела Я.А. Коменского к введению наглядного обучения под лозунгом – лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать, что сейчас может быть оптимизировано деятельностным подходом – лучше выполнить действие, чем много раз увидеть как делают другие [1].

Современный уровень информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) открывает возможности создания автоматизированных систем обучения. В период 2000–2004 автором был создан, а с 2005 года проходит апробацию «Информационный комплекс для подготовки специалистов по пожарной безопасности» (ИК УЦ ФПС) [5]. На базе него в 2005–2006 году были проведены исследования по эффективности обучения специалистов по пожарной безопасности средствами ИКТ.

Содержание ИК УЦ ФПС представляет собой авторскую модель деятельности специалиста по

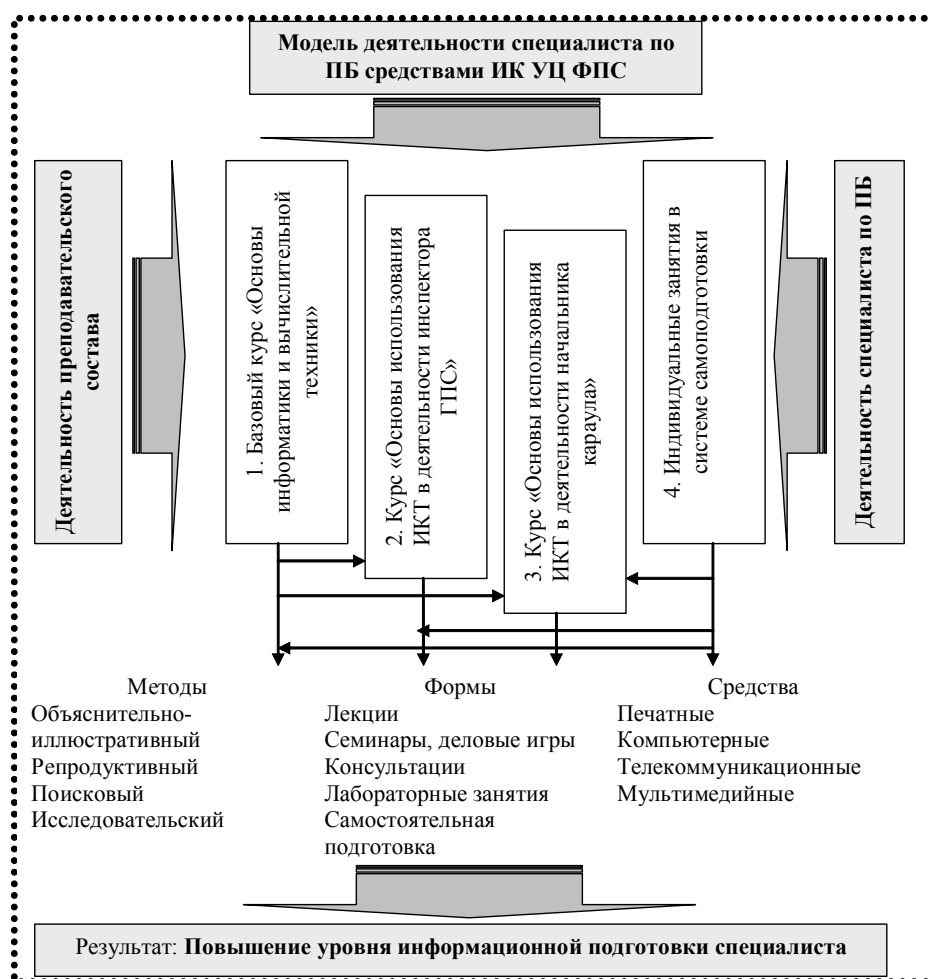


Рис. 1. Структура модели «Информационного комплекса Учебного центра для подготовки специалистов по пожарной безопасности»

пожарной безопасности и реализованную в учебном процессе (рис. 1).

В предлагаемой модели целью является развитие информационной подготовки специалистов по пожарной безопасности, которая ориентирована на их предстоящую служебную деятельность, а продуктом является сформированность уровней информационной подготовки. Эта подготовка включает в себя усвоенные профессионально-ориентированные знания, владения навыками служебной деятельности, сформированные ценностные ориентации, информационную культуру, как одну из составляющих культуры вообще [4].

В ходе исследования выявлены требования к личности и будущей деятельности в сфере информационных технологий специалистов в области пожарной безопасности. Кроме того, показано, что при моделировании содержания обучения могут

использоваться две основных стратегии: личностно-ориентированная и профессионально-ориентированная. Первая из них базируется на общечеловеческих ценностях. Основная идея этой стратегии заключается в том, что содержание приобретает иной смысл и представляет собой не нормативный набор знаний и умений, а содержит потенциал, инициирующий саморазвитие личности. Профессионально-ориентированная стратегия моделирования содержания профессионального обучения опирается на анализ конкретной профессиональной деятельности специалиста.

Многоаспектность представления модели подготовки специалиста по пожарной безопасности потребовала решения задачи построения модели служебной деятельности, а на ее основе спецкурсов информационной подготовки специалистов по пожарной безопасности.

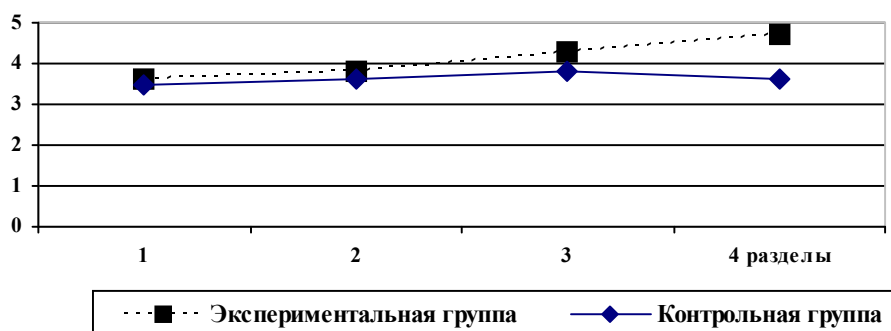


Рис. 2. Уровни обученности К и ЭГ по дисциплине «Пожарная профилактика»

Выявлено, что профессиональное образование в системе МЧС России имеет ряд особенностей:

- отсутствие ГОСов как гражданского, так и военизированного образования, малая разработанность требуемых единых квалификационных характеристик выпускников;
- противоречие в подготовке профессионала, офицера военизированной организации и гражданского специалиста с начальным (иногда высшим) профессиональным образованием;
- предметный характер преподавания общеобразовательных и специальных блоков дисциплин, который противоречит современным требованиям трансформации фундаментальных знаний через специальные знания в высокий творческий профессионализм будущего офицера, специалиста по пожарной безопасности;
- противоречие между увеличением объема новой профессиональной и нормативной информации и ограничением времени на ее усвоение;
- обязательное самообразование при выполнении служебных обязанностей и периодическое переобучение в системе переподготовки МЧС России.

Кроме того, был проведен анализ использования информационно-коммуникационных технологий слушателями в период проведения производственной практики, при их стажировке на должностях начальника караула и инспектора ГПН в подразделениях ГПС Нижегородской области.

С учетом этого, а также на основании Программы подготовки личного состава ГПС в 2006 году было проведено исследование эффективности применения ИК УЦ ФПС [8]. Результаты отражены на примере усвоения двумя группами слушателей учебного материала дисциплины «Пожарная профилактика», где уровень обученности (УО) представляет собой среднее арифметическое суммы контрольных баллов по каждой группе, а номера – разные разделы дисциплины,

с примерно равным количеством видов занятий (лекций, уроков, семинаров и т.д.). За базовый УО принят результат контрольной группы (КГ) при прохождении 1 раздела предмета (рис. 2).

В КГ проводились занятия по обычной схеме, без использования возможностей ИКТ. В экспериментальной группе (ЭГ) первый раздел предмета дополнен показом мультимедийных материалов, второй – работой слушателей с учебным материалом в компьютерном классе, третий – специально организованным учебным материалом в виде электронных учебников с режимом самотестирования знаний, четвертый – проблемными, деловыми играми, позволяющими моделировать служебные обязанности будущих инспекторов [5, с. 261].

Применение ИК УЦ ФПС в учебном процессе показало большую эффективность подготовки слушателей по сравнению с традиционными методами обучения на 20–30%, долговременность (прочность) знаний увеличивается на 10–20%. По результатам выпускных экзаменов возрос уровень знаний по тем предметам, в которых активно использовались компьютерные технологии в обучении. Наибольший эффект был получен при вовлечении слушателей в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, практическому применению знаний и навыков работы в типовых и нетиповых ситуациях. Кроме того, при прохождении практики в подразделениях слушатели экспериментальной группы показали большую адаптируемость к служебным задачам, большую осведомленность и компетентность.

Таким образом, применение «Информационного комплекса для подготовки специалистов по пожарной безопасности» в деле профессионального обучения и подготовки сотрудников Федеральной противопожарной службы позволяет

реально улучшить конечный уровень знаний, служебных навыков, подготовленности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. – 160 с.
2. Загрекова Л.В. Основы педагогических технологий // Высшее образование в России. – 1997. – №4. – С. 97–108.
3. Информационные технологии управления в Государственной противопожарной службе: Учебное пособие / Н.Г. Топольский, А.Б. Мосягин, В.В. Коробков, Н.П. Блудный. – М.: Академия ГПС МВД России, 2001.
4. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений. – М., 1999.
5. Поляков Е.А. Информационный комплекс для

подготовки личного состава Федеральной противопожарной службы, его содержание и опыт применения // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста: Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Добролюбова, 2006. – С. 249–255.

6. Поляков Е.А. Эффективность информационных технологий обучения ФПС // XX лет школьной и вузовской информатики: проблемы и перспективы. – Н. Новгород: НГПУ, 2006.

7. Пресс-выпуск за 09.08.2005. Профессии: престижные, доходные, опасные, криминальные // <http://www.levada.ru/press/2005080901.html>

8. Программа подготовки личного состава ГПС МЧС России (от 29.12.2003 г.) – М., 2004.

9. Профессиография основных видов деятельности сотрудников Государственной противопожарной службы МВД России / М.И. Марьин, И.Н. Ефанова, М.Н. Поляков и др. – М.: ВНИИПО, 1998.

Е.В. Секотова

ИДЕИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВЗГЛЯДАХ РОССИЙСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КРИТИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Проблема совершенствования образования становится одной из ключевых для нашего времени, когда широко-масштабные проекты модернизации захватывают не только экономическое и политическое пространство, но и все сферы образования и культуры России. Всемирная глобализация и интеграция создает как возможность появления новых культурно-образовательных синтезов, так и возникновения разрушительных тенденций, размывающих этнокультурные традиции.

Именно сегодня, когда Россия переживает период глобальных социальных и культурных изменений, и возникает потребность в осознании своего своеобразия в мировой культуре, определении в ней своего места, в том числе, и путем осмысления своего исторического прошлого. Речь идет о глубине нашей «культурной памяти», ибо «те культуры, которые не помнят своего прошлого, имеют столь же мало шансов, как, впрочем, и вкуса, серьезно строить свои отношения с будущим» [3, с. 7].

В связи с этим представляется актуальным обращение к истории профессионального музы-

кального образования в России, становление которого происходило под воздействием воззрений выдающихся феноменов отечественной музыкальной культуры. Несмотря на то, что отдельные педагогические системы многих известных педагогов-музыкантов неоднократно подвергались подробному анализу, вклад музыкальных критиков в область музыкального образования остается и сегодня на периферии научных изысканий. Между тем, научное наследие таких выдающихся представителей музыкально-критической мысли, как В.В. Стасов, А.Н. Серов, А.Г. Рубинштейн представляют особую ценность для совершенствования музыкального образования и в настоящее время.

Культурная инициатива музыкальных критиков второй половины XIX века оказала существенное влияние на поиск новейших путей и форм организации музыкального образования в России. Прибегая к современной терминологии, можно определить приоритетное направление в наследии вышеперечисленных представителей музыкально-критической мысли как теоретическую разработку и внедрение в широкую пе-

дагогическую практику музыкально-педагогических концепций и технологий, учитывающих новейшие достижения западноевропейской педагогики, и, в то же время, отвечающих специфике русской национальной самобытности музыкального искусства.

Активизация музыкально-критической мысли во второй половине XIX века была обусловлена мощными процессами реформирования, охватившими все сферы общественно-политической, экономической и социокультурной жизни страны в этот период, проникшими и в область музыкальной культуры. Знаковым событием стало создание российской национальной системы профессионального музыкального образования, которое выразилось в расширении ряда музыкальных учебных заведений в данный период, причем как в светской, так и духовной сферах: Императорское Русское музыкальное общество и многочисленные его отделения, консерватории, Бесплатная музыкальная школа, повсеместные музыкальные училища, Регентские и Инструментальные классы Петербургской Придворной певческой капеллы, Московское Синодальное училище. Значительна роль частных музыкальных учебных заведений на начальном этапе становления профессионального музыкального образования в России (музыкально-драматические курсы Е. Раппофа; музыкальные классы И. Гляссера; специальная школа фортепианной игры С. Шлезингера; аналогичные учебные заведения, создававшиеся на рубеже XIX–XX вв. В.Ю. Зограф-Плаксиной, сестрами Ел.Ф., Ев.Ф. и М.Ф. Гнесиными и др.).

Качество преподавания в вышеперечисленных музыкальных учебных заведениях далеко не всегда удовлетворяло требованиям подлинного профессионального мастерства. Однако, важно то, что постепенно изживал себя длившийся на протяжении многих десятилетий период дилетантизма в российской музыкальной культуре и в одной из важнейших ее составляющих – музыкальном образовании; период, когда главным действующим лицом в музыкальном быту был учитель-иностранец, а основной формой приобщения к музыке – домашние занятия.

Первые русские консерватории, точнее, национальная система профессионального музыкального образования подверглась ожесточенной критике. Возникли серьезные противоречия в выборе дальнейшего развития этой системы, в том, насколько правомерно внедрение запад-

ноевропейских музыкальных стандартов на российскую почву.

Дискуссии музыкальных критиков органично вписывались в эти годы в контекст идеологических противостояний относительно места и роли России в мировых цивилизационных, социокультурных процессах. Как известно, часть российской интеллигенции (И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, С.П. Шевырев и др.), настаивала на особом, самобытном пути России в мировом культурно-историческом пространстве; в этом русле трактовались, соответственно, проблемы воспитания и образования российской молодежи. Достаточно хорошо известны и позиции «западников» (А.И. Герцен, Н.В. Станкевич, В.Г. Белинский и др.), утверждавших идею универсальности западноевропейской модели образования, во всяком случае, её применимости в общих чертах к российским условиям.

Аналогичные противоречия давали о себе знать и среди представителей музыкально-критической мысли, которых разъединяли, делили на различные группировки, серьезные идеологические водоразделы. Шестидесятые годы XIX столетия – время открытого противостояния между теми, кто разделял позиции композиторов-кучкистов (В.В. Стасов, Ц.А. Кюи), и теми, кто солидаризировался по проблемам «культурного строительства» с А.Г. Рубинштейном и его единомышленниками в кругах консерваторской профессуры.

В контексте противопоставления «национального и всемирного» обсуждались проблемы музыкально-педагогического репертуара, приёмов и способов обучения, целевых установок в отечественном музыкальном образовании, кадрового состава педагогического корпуса.

Ориентация на национально-самобытное начало была вызвана стремлением педагогов-музыкантов и музыкальных критиков повысить в стране уровень музыкальной культуры россиян посредством нахождения своих собственных, отличных от западноевропейских, путей её развития. Основную направленность развития музыкального образования на данном этапе характеризуют слова В.Ф. Одоевского, стоявшего у истоков развития музыкально-педагогической науки как новой отрасли научного знания: «Педагогика, как медицина, – одна и та же в своих высших основаниях, но на практике должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна метода не может быть переведе-

на или целиком перенесена из одной страны в другую: всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли» [2, с. 33].

Композиторы «Могучей кучки» (М.А. Балакирев, А.П. Бородин, М.П. Мусоргский, Н.А. Римский-Корсаков, Ц.А. Кюи) являлись убеждёнными приверженцами национальной идеи в музыкальной культуре. Тема родины, её этнокультурных традиций красной нитью проходила в их творениях; опорой для их творческих исканий были, как правило, фольклорные истоки – различные виды крестьянской песни и танца. Центральной фигурой в сочинениях Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского и их единомышленников был человек из народа, зачастую даже не горожанин, а селянин, согласно терминологии, принятой в ту пору. «Подмечаю баб характерных и мужиков типичных – могут пригодиться и те и другие, – писал М.П. Мусоргский Л.И. Шестаковой. – Сколько свежих, нетронутых искусством сторон кишит в русской натуре, ох, сколько! И каких сочных, славных. Частицу того, что дала мне жизнь, я изобразил для милых мне людей в музыкальных образах...» [4, с. 256].

Основоположником философско-эстетических взглядов музыкантов-славянофилов был В.В. Стасов. В центре внимания В.В. Стасова – публициста, философа, критика, искусствоведа – была не только музыка, но и литература, изобразительное искусство. Во всех этих областях он отстаивал идеи народности, реализма, своеобразия и неповторимости магистральных направлений развития славянской культуры, которая с его точки зрения эволюционирует в русле своей внутренней, имманентной логики, отличной от логических универсалий развития западноевропейской культуры. Российский критик задавался вопросами, которые и сегодня встают перед современной культурой – какова цена отказа искусства от своих национальных корней и традиций и нет ли опасности в искусственном «переливании художественных соков из одной цивилизации в другую». В.В. Стасов доказывал, что всякое искусство бессильно, если оно не покоится на национальных корнях и из них не исходит. «Для того чтоб порождать плоды здоровые и прочные, искусство, подобно растениям, нуждается только в соках своей родиной почвы. Самая могущественная пища для искусства, это – воображение народных масс, народные верования, человеческое потрясенное чувство» [9, с. 491].

Актуальными остаются позиции В.В. Стасова в сфере музыкального искусства, его соображения по поводу взаимосвязей национальных и интернациональных начал в современной ему русской музыке. Западноевропейская музыкальная культура становится объектом критических суждений В. Стасова, поскольку «большинство музыкантов на Западе верует слепо во все авторитеты и разделяет все вкусы и предрассудки толпы. Новые русские музыканты, напротив, страшно “непочтительны”. Они не желают верить никакому преданию, пока сами собою не убедятся в значительности того, что должно высоко стоять в их мнении» [10, с. 127].

В.В. Стасов вполне недвусмысленно выражает свои сомнения по поводу необходимости общепринятых, классических основ («канонов») в процессе воспитания и профессионального становления отечественных музыкантов. И исходит он при этом из того, что «все лучшие русские музыканты очень мало веровали в школьное учение и вовсе не относились к нему с тем подобострастием и суеверным уважением, с которым относятся к нему еще и до сих пор во многих краях Европы» [10, с. 127].

Но главное для В. Стасова – этнокультурная специфика русской музыкальной мысли, принадлежность её к определённой художественно-поэтической сфере, к славянской духовной метасистеме. «Крупная черта характеризует новую нашу школу – это стремление её к национальности. Оно началось еще с Глинки и продолжается непрерывно до сих пор. Такого стремления нельзя найти ни у одной другой европейской школы» [10, с. 132].

Мнение выдающегося русского мыслителя разделяли многие представители российской интеллигенции, деятели музыкальной и театральной культуры, живописи, литературы. Совершенно очевидно, что это свидетельствует о исторической детерминированности данной позиции (имеется в виду феномен славянофильства как таковой), о правомерности её трактовки как логически оправданной и закономерной фазы в процессе становления и развития отечественной художественной культуры.

Но столь же закономерной и вполне объяснимой с точки зрения исторической логики была и противоположная, альтернативная позиция, выразителем которой стал А.Г. Рубинштейн и его единомышленники – Г.А. Ларош, Н.Д. Кашкин и др. А.Г. Рубинштейн был убеждённым и последовательным борцом против дилетантизма, доминировавшего на протяжении всего предыду-

шего периода в российской системе музыкального воспитания и образования. «Занятия музыкой у нас являются, в основном, уделом любителей», – сетовал Рубинштейн, добавляя к этому, что «музыкальное искусство, как и всякое другое, требует, чтобы тот, кто им занимается, приносил ему в жертву все свои мысли, все чувства, всё время, всё существо своё...» [6, с. 46]. В своих публичных выступлениях, в докладах, адресованных официальным инстанциям, в обращениях к коллегам, Рубинштейн подчеркивал, что профессионализм в музыкальной деятельности предполагает основательные знания, обеспечивающие необходимый уровень компетентности, а также широкий и многосторонний комплекс умений и навыков. Главное, по мнению Рубинштейна, это определенное, «антидилетантское» в основе своей отношение к избранному виду трудовой деятельности, это оценка её как жизненного призвания; это, говоря современным языком, то, что смыкается с категорией «профессиональной жизнедеятельности». Разумеется, в практической жизнедеятельности первенцев отечественной музыкально-образовательной системы было большое количество недостатков, просчетов, «узких мест». Отсутствовала необходимая учебно-организационная документация; учебные планы, программы, методические установки и проч. разрабатывались подчас непосредственно в процессе занятий, видоизменялись и варьировались по ходу дела; само структурирование учебно-образовательного процесса осуществлялось, судя по сохранившимся архивным источникам, методом проб и ошибок. Не было необходимой профессиональной солидарности и общности методологических подходов среди профессорско-преподавательских составов в ряде учебных заведений.

Но более всего оппонентов музыкального профессионализма западного образца восстанавливало против реформ и нововведений в системе российского музыкального образования то, что адепты этих реформ игнорировали – так, во всяком случае, утверждали А.Н. Серов и В.В. Стасов – задачи духовного, общечеловеческого развития учащихся. Причём такого развития (момент принципиально существенный!), которое осуществлялось бы в русле национальных духовных и этнокультурных традиций. Отсюда и критика созданных в Петербурге и Москве консерваторий, обвинения в «холодном, бездушном академизме», в «нейтральной, вненациональной на-

правленности обучения». «Корень зла», писал в 1864 г. А.Н. Серов – в «несамостоятельности русских в музыкальных делах... Ясно, что мы приняли всякого рода музыку прямо готовую, из рук в руки от соседей европейцев вместе с другими продуктами цивилизации, с немецко-французскими модами, винами, театром...» [7, с. 189].

Неприязнь к иностранцам, занимавшим ключевые позиции в ряде российских музыкальных учебных заведений, выражались у А.Н. Серова, В.В. Стасова и их единомышленников в самых резких формах, побуждала подчас к неоправданно резким высказываниям. «Обладея природною музыкальностью, величайшими природными способностями и к науке музыкальной, и к творчеству, и к практическому проявлению музыкальных даров, мы, русские, добровольно отдаём себя под гнёт бездарных иностранцев... Мы, право, добры как овечки. Мы бы понимать должны были, что Россию, при огромных в ней задатках музыкального чутья, чувства и смысла, вовсе не следует вести, в деле музыки, по узким дорожкам, придуманным и истоптанным тупоголовыми немецкими и французскими нотными профессорами...» и т.д. [8, с. 167, 168].

Таким образом, идеологическое противостояние между двумя лагерями отечественной музыкальной культуры непосредственным образом отразилось на процессе становления профессионального музыкального образования в России. Разногласия между так называемыми «западниками» и «славянофилами» захватывала едва ли не все стороны жизни общества: судьбы отечественной культуры и искусства и их возможные пути развития и исторические перспективы; духовное наследие россиян; отношение к русской идее в различных её видах и ипостасях; место и роль иностранцев в социокультурной жизни страны, – всё это в совокупности входило в эпицентр полемики, расколовшей русскую интеллигенцию в середине XIX столетия. В этом отношении весьма симптоматично, что столкновение А.Г. Рубинштейна и его оппонентов (А.Н. Серова, В.В. Стасова и др.), столкновение двух группировок, имевших прямое отношение к состоянию российского музыкального образования, произошло именно в шестидесятые годы. Крайняя резкость суждений, высказывавшихся с обеих сторон, альтернативность взглядов, радикализм идеологических платформ, относящихся к шестидесятым годам, не должны вводить в заблуждение.

Бесспорно, столь сильные, глубокие умы как А.Н. Серов, В.В. Стасов, А.Г. Рубинштейн (автор статей, речей, интеллектуальных обобщений и афоризмов, вошедших в знаменитый «Короб мыслей»), — они в силу своей природы не могли быть односторонними, ригористичными в своих воззрениях на искусство и образование; не могли постоянно находиться на одних и тех же неизменных, пуристских позициях.

В этом контексте противостояние музыкальных критиков, выступавших во второй половине XIX века за возможно более тесное единение с западноевропейской музыкальной культурой, — и тех, кто противился этому, отстаивая независимость, полную самостоятельность, «особость» русских путей развития музыки, — это противостояние представляется сегодня необходимым этапом движения к совершенствованию всей отечественной системы музыкального образования. «Сегодня очевидно, сколь важную роль сыграли консерватории в подготовке музыкантов высокого уровня» [5, с. 162, 163]. Решались одновременно «две важные, взаимно связанные задачи. Одна из них — художественное воспитание слушателей, приобщение к серьезному искусству большого круга любителей музыки. Другая — развитие музыкального профессионализма...» [1, с. 280].

Библиографический список

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Учебник. В 3 ч. Ч. 1 и 2. — 2-е изд., доп. —

М., 1988. — 414 с.

2. Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост., ред., вст. ст. В.Я. Струминского. — М.: Гос. учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. — 368 с.

3. Панарин А.С. Глобальное политическое прогнозирование в условиях стратегической нестабильности. — М., 1999. — 165 с.

4. Письмо Мусоргского М.П. Шестаковой Л.И. от 30 июля 1868 г. // Материалы и документы по истории русской реалистической музыкальной эстетики. — М., 1956. — С. 255–256.

5. Рапацкая Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до «серебряного века»: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 384 с.

6. Рубинштейн А.Г. О музыке в России // Литературное наследие. В 3 т. Т. 1. — М.: Музыка, 1983. — С. 41–62.

7. Серов А.Н. Музыка, музыкальная наука, музыкальная педагогика // Избранные статьи. Т. 2. — М.: Музгиз, 1957. — С. 187–216.

8. Серов А.Н. Залоги истинного музыкального образования в С.-Петербурге // Избранные статьи. Т. 2. — М.: Музгиз, 1957. — С. 167–171.

9. Стасов В.В. Избранные сочинения в 3-х т. Т. 3. — М.: Музыка, 1952. — 527 с.

10. Стасов В.В. Наша музыка // Материалы и документы по истории русской реалистической музыкальной эстетики. — М.: Музыка, 1956. — С. 109–137.

И.Х. Стулов

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ХОРОВОМУ ПЕНИЮ УЧАЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Эмоциональное отношение к миру, как и всякие общественные отношения людей, формируются на основе системы ценностей в каждом конкретном социуме.

Постмодернизм второй половины XX века всеми силами способствует крушению классической системы ценностей и ранее устоявшихся традиций.

Современные средства массовой информации, подстрекаемые неоклассической эстетикой, продолжают свои разрушительные усилия. Они откровенно ведут пропаганду раскованности и свободу инстинктивной чувственности, наси-

лия, разбоев, грабежей, дурных низменных вкусов, безудержного секса, наркомании и прочих мерзостей как, якобы, подлинно высших ценностей для бытия современной молодежи.

Спасением от полного одичания общества может явиться фундаментальное эстетическое воспитание людей с детского возраста средствами искусства и, в частности, хорового пения как самого доступного для всех вида музицирования.

Под эстетическим воспитанием в ряде теоретических работ понимается целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности, которое проявляет-

ся в эмоциональном отношении человека к различным явлениям, предметам, той или иной деятельности.

Эстетическое (положительное, отрицательное или нейтральное) отношение человека к миру во всех сферах и направлениях его жизнедеятельности является реальным выражением его *эстетической культуры*. Именно с уровнем развития эстетической культуры связываются возможности адекватной ориентации личности в многообразной системе эстетических и художественных, в том числе и музыкальных ценностей.

Значение эстетического и художественного развития личности как важнейшего рычага общественного прогресса возрастает в переходные эпохи, требующие от человека повышенной творческой активности, напряжения всех его духовных сил (Н.И. Киященко).

Именно такой период ныне переживает наша страна. Успех осуществления социальных реформ во многом определяется эстетическим потенциалом общества. Данное обстоятельство актуализирует проблему формирования эстетической и художественной культуры личности.

Чтобы успешно и целенаправленно формировать эстетическое эмоциональное отношение человека к миру, необходимо постигнуть сущность данного отношения и знать законы его развития. Поэтому возникает необходимость рассмотрения категории «Эстетическое отношение» которое проявляется на эмоциональном уровне с позиций философии, психологии и педагогики для обоснования путей формирования эстетического эмоционально-положительного отношения учащихся к учебному процессу на примере работы хорового класса на музыкальном факультете.

В системе подготовки учителя музыки одним из профессионально значимых предметов является хоровой класс. В процессе обучения хоровому пению студенты должны приобрести необходимые вокально-хоровые навыки и овладеть методами организации певческого коллектива, что им будет необходимо в дальнейшей работе, как в общеобразовательной школе, так и в других учебных заведениях.

Однако, как показала практика, далеко не все выпускники музыкальных факультетов за годы учебы осваивают те навыки, которые им необходимы для работы с детским хором.

Это объясняется, прежде всего, недостаточной профессиональной ориентацией студентов,

поступающих на музыкальный факультет с различной довузовской подготовкой (пианисты, скрипачи, баянисты, вокалисты, теоретики). В результате учащиеся в большинстве своем не проявляют заинтересованности в хоровом пении, что безусловно отражается на результатах их обучения.

Проблеме формирования положительного отношения к учебной деятельности посвящено немало трудов различных авторов из области педагогики и психологии (М.С. Андрианов, Э.Б. Абдуллин, А.А. Бодалев, В. Вилюнас, Ж. Годфруа, П.Я. Гальперин, А.Л. Готсдинер, В.В. Давыдов, И.Ф. Исаев, Н.Ф. Кузьмина, А.Г. Ковалев, В.А. Лабунский, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Ланге, И.Я. Лернер, В.Н. Мясников, В.М. Подуровский, В.И. Петрушин, В.Г. Ражников, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, В.А. Сластенин, М.Н. Скаткин, Э. Стоунс, Н.В. Сулова, Н.Ф. Талызина, Г.М. Цыпин, Е.Н. Шиянов, И.Е. Шварц и др.).

Особое значение эта проблема приобретает в процессе обучения музыке, а в частности, хоровому пению, т.к. она теснейшим образом связана с эмоциональной сферой учащихся.

Немало трудов различных авторов посвящено технологии хорового пения, проблемам хорового исполнительства, вопросам организации хоровых коллективов (П.Г. Чесноков, К.К. Пигров, Г.А. Дмитриевский, В.П. Мухин, В.Г. Соколов, К.П. Виноградов, В.И. Краснощеков, К.Ф. Никольская-Береговская, К.А. Ольхов, Л.В. Живов, В.И. Сафонова, Т.А. Эстрина, Э.А. Скрипкина, Ю.М. Кузнецов, Е.Н. Никитина, В.А. Самарин, О.В. Грибкова и др.), однако проблема формирования эмоционально-положительного отношения к данному виду музыкальной деятельности у студентов музыкального факультета с различной довузовской подготовкой еще недостаточно разработана.

В практике имеет место положительный опыт отдельных хормейстеров, но он не имеет должного обобщения и теоретической разработанности. Этим и определяется актуальность данного исследования.

Поэтому цель данного исследования заключается в разработке теоретического основания и методов формирования эмоционально-положительного отношения студентов музыкального факультета к хоровому пению в системе подготовки учителя музыки к работе с хором.

Объект исследования: вокально-хоровой образовательный процесс в учебном хоре.

Предмет – педагогические условия формирования эмоционально-положительного отношения студентов к хоровому пению как профессионально значимому виду музыкально-педагогической деятельности учителя музыки.

В качестве рабочей гипотезы можно предположить, что эмоционально-положительное отношение студентов к предмету «хоровое пение» можно успешно формировать при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Повышение эстетической и музыкальной культуры учащихся через овладение системой специальных знаний, умений и навыков в процессе занятий в хоровом классе.

2. Создание мотивации к обучению хоровому пению через осознание его личностного и социального смысла при помощи синергетического комплекса методов:

- беседы по профориентации;
- посещения хоровых концертов (детских и взрослых) с последующим анализом и обсуждением прослушанного;
- организация концертных выступлений учебного хора студентов для учащихся общеобразовательных и музыкальных школ, а также участие в конкурсах студенческих хоровых коллективов;
- подбор учебного репертуара с учетом уровня эстетического и музыкально-хорового развития учащихся.

3. Организация учебного процесса в хоровом классе на основе принципов: доступности, увлекательности, использования творческих заданий, создания проблемных ситуаций и принципа деятельности опосредования мотивов и смысловых установок в процессе моделирования условий работы со школьниками на этапе хорового практикума, где будет происходить:

- реализация полученных специальных вокально-хоровых знаний, умений и навыков;
 - изучение детского репертуара;
 - освоение методов разучивания песен с детьми;
 - освоение методов общения с хором и т.д.
- Новизна исследования заключается в:
- раскрытии содержания категории эмоционально-положительного отношения учащихся к хоровому пению и его роли в учебном процессе с позиций философии, психологии и педагогики;
 - обобщении опыта успешной работы ведущих хормейстеров по организации учебного процесса в хоровом классе;
 - определении путей и методов формирования эмоционально-положительного отношения студентов к хоровому пению как условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителя музыки;
 - разработке методических рекомендаций для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов музыкального факультета по дисциплине «хоровое пение».

С.Б. Шаповалова

ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ У ПОДРОСТКОВ ИНТЕРЕСА К УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный этап развития общества характеризуется усложнением социальной жизни, быстрыми темпами развития науки, техники и технологий. Все стороны практической деятельности человека в значительной степени пронизываются информационной деятельностью, базирующейся на современных информационных технологиях, что ведет к изменению потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок личности. В формирующемся информационном обществе востребована мобильная, адаптивная личность, способная к деятельности в неопределенных, быстроменяющихся, вариативных условиях. Учебное исследование является такой формой организации деятельности школьника, которая в существенной степени способствует формированию и развитию социально-значимых качеств личности, таких как профессионализм, ответственность, самостоятельность и инициатива.

Мысль о необходимости и целесообразности включения в содержание учебной деятельности исследовательских задач высказывалась многими учеными и педагогами (Ю.К. Бабанский, В.А. Кан-Калик, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.). Сегодня можно констатировать, что вопросы творчества, реализуемые на основе целе-

направленной исследовательской деятельности учеников, актуализировались как никогда ранее. Вопросам включения исследовательской деятельности в образовательный процесс посвящены исследования В.И. Андреева, М.В. Кларина, Н.В. Новожиловой, Н.И. Одинцовой, В.Я. Синенко, М.И. Старовикова, Е.В. Титова, А.В. Хуторского, И.Д. Чечеля и других. Мы полагаем, что особенно значимыми в теоретическом, прикладном и социально-педагогическом аспектах являются работы А.В. Леонтовича и его коллег. В них определено понятие учебной исследовательской деятельности и множество сопутствующих понятий, проанализированы тематика, содержание и формы организации учебно-исследовательских работ школьников, рассмотрены особенности руководства по их выполнению, отражена практика проведения экспедиций и научных конференций учащихся.

Ряд исследователей (Л.И. Божович, А.К. Дусовицкий, И.С. Зимняя, И.С. Кон, А.В. Петровский и др.) определяют подростковый возраст как переход от детства к взрослости, сопровождающийся появлением нового психического новообразования – чувства взрослости (у детей этого возраста формируется «чувство взрослости» – стремление быть, казаться и действовать как взрослый [3]), рефлексии собственного поведения, устремленности в будущее. Именно в этом возрасте у подростка появляется увлекательное его дело, сам процесс выполнения которого становится для него привлекательным. Как отмечает А.В. Петровский [6], при переходе к подростковому возрасту меняется ведущий тип деятельности. Как показывают исследования, не существует однозначного определения ведущей деятельности этого возраста. Основная психологическая потребность подростка – овладение формами общения – выдвигает на первый план деятельность, обеспечивающую выработку умений организовать общение, строить его в соответствии с поставленными задачами. Для того чтобы у подростков формировались необходимые самостоятельность и инициативность в процессе решения жизненных проблем, важно на всех ступенях образования моделировать проблемные ситуации и формировать соответствующие алгоритмы действия в их рамках [6]. Таким образом, исследовательский тип учебной деятельности является наиболее соответствующим насущным потребностям современного этапа развития образования.

Существует множество трактовок понятия «учебно-исследовательская деятельность». Под исследовательской деятельностью понимают всякую деятельность, которая направлена на получение нового знания и осуществляется не по строгому предписанию (алгоритму), а на основе самоорганизации, понимая под последней способность рационально планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль, регулирование и перестройку своих действий, способность пересмотреть и изменить свои представления об объектах, заключенных в деятельность. Кроме того, ее определяют как самостоятельную поиск и создание какого-то нового продукта (В.И. Коротяев); деятельность, ориентированную на решение учебной проблемы (Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов); деятельность, связанную с открытием нового знания (Л.С. Выготский). Исследовательская деятельность – высший уровень деятельности, предполагающий отталкивание от проблем конкретного учебного заведения, овладение основными правилами и процедурами действий, а также способами оценки своих действий (С.В. Герасименко). Наиболее близкой нам кажется позиция авторов, понимающих под учебно-исследовательской деятельностью деятельность учащихся, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и содержащую основные этапы, характерные для научного исследования.

Учебно-исследовательская деятельность предполагает получение оригинального, лично значимого для ученика результата, содержание и путь получения которого, как правило, выходят за пределы прописанного в учебнике. Поэтому немаловажной является проблема согласования содержания учебных исследований с требованиями образовательных стандартов и других нормативных документов. Проведенный анализ целей, содержания учебных планов и программ, методов педагогического образования позволяет утверждать, что главная причина низкой готовности выпускников общеобразовательных школ к исследовательской деятельности – отсутствие адекватной системы подготовки к ней. Направленность образовательного процесса на формирование у школьников готовности к исследовательской деятельности лишь фрагментарно отражена в целях среднего образования и его содер-

жании, но между ними нет соответствующих педагогической системе связей. Не разработано и теоретико-методическое обеспечение построения такой системы. Задумываясь о развитии учебного исследования в сфере образования, мы видим, что его применение в качестве базы при построении образовательных технологий дает возможность развития у учащихся важнейшего инструмента оперативного освоения действительности – возможность осваивать не суммы готовых знаний, а методы освоения новых знаний в условиях стремительного увеличения совокупности знаний человечества. Эффективность применения учебного исследования в образовательной деятельности возможна лишь при выполнении определенных условий: ученик должен хотеть проводить исследование (важна система мотивации); ученик должен суметь это сделать (для этого у него должны быть до выполнения работы уже сформированы определенные компетентности); он должен получить удовлетворение от своей работы (должна быть разработана система оценки).

Что касается интереса к учебно-исследовательской деятельности, то именно этот интерес является признаком творчества и одним из ключевых параметров компетентности человека. Творчество неотделимо от исследования. Творческая деятельность переходит в исследовательскую всякий раз, когда педагог, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет такие методы исследования, которые дают возможность получить объективные данные о результатах проводимой им творческой работы. Данный интерес может иметь несколько мотивационно-смысловых оснований:

- интерес к учению как сфере, в которой подросток достигает успех;
- интерес к учению как средству самореализации в глазах окружающих;
- отношение к учению как привычка к добросовестному выполнению любого дела;
- ценность учения как сфера общения;
- возможность лидерства в групповой работе;
- интерес к процессу познания как средство сближения с учителем;
- возможность творческой самореализации в той учебной сфере, которая в большей мере отвечает способностям ученика.

Выявление особенностей формирования интереса к учебному исследованию осуществлялось

нами в ходе изучения раздела «Excel» курса информатики. В соответствии с изложенными требованиями были подобраны задачи различного уровня сложности, рассчитанные на то, чтобы постепенно вызвать интерес к процессу их решения. Суть задачной ситуации состояла не в ее содержании, а в той коллективной игровой деятельности, которая возникала в процессе ее решения. Использование Microsoft Excel для решения задач способствовало реализации склонности учащихся к экспериментированию; повышению интеллектуальной активности; формированию общих интеллектуальных способностей, особенно понятийного теоретического мышления; совершенствованию умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно; развитию практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

В ходе решения представленных задач учитель обеспечивал своеобразное психолого-методическое сопровождение поисковой деятельности старшеклассников. Последнее предполагало акцентирование внимания учащихся на таких аспектах задач, которые требовали проявления самостоятельности при выборе способа и «маршрута» движения мысли ученика, то есть для задач особое значение имело не получение ответа, а процесс его нахождения, процесс переработки входной информации в выходную. Ученикам предлагались ориентиры для самоконтроля качества их решения, которые далее учитывались при выставлении оценок. В качестве таковых требований к решению задач мы предложили следующие: приведена верная последовательность всех шагов решения, переходы к следующему шагу решения обоснованны; имеются верные обоснования всех ключевых моментов решения, выводы подкреплены ссылками на изученные свойства или признаки математических объектов, формулы; математические формулы использованы корректно; правильно выполнены все преобразования и вычисления, получен верный ответ.

Организованная специальным образом работа через решение серии задач предполагала такие изменения у старшеклассников, как сужение диапазона интересов; концентрации интереса на одном объекте; возникновение у обучаемых устойчивого стремления к познанию содержательной стороны объекта (интересуются условиями, содержанием предмета). Например: мы предла-

гали ученикам простейшую задачу – найти среднее арифметическое нескольких аргументов. В результате на уроке были рассмотрены 2 варианта ее решения с помощью MS Excel: 1) все аргументы суммировались и делились на их количество; 2) использовалась функция «СРЗНАЧ». При подборе задач мы делали упор, во-первых, на воспитание самостоятельности школьников (подростки оперируют изученными и изучаемыми объектами и фактами математики, т.е. рассматривают и оценивают свойства, различия и характерные особенности этих объектов); во-вторых, на развитие творческой мыслительной активности учеников. При такой постановке обучения слабые ученики, справившись самостоятельно или при помощи более сильных учеников или учителя с простейшими задачами, обретали веру в свои силы. Сильные же учащиеся имели возможность совершенствовать свои способности и познания не только в математике, но и в информатике. Мы стремились, чтобы учащиеся не знали о том, кого из них в какую группу определили. Эти группы не должны были иметь постоянного состава: по мере овладения необходимыми знаниями учащиеся «переводились» из группы для менее подготовленных в другую – для более подготовленных. Надо заметить, что ученики с особым желанием решали задачи, предложенные им в индивидуальном порядке.

На основе анализа работ Л.И. Божович [2], И.А. Зимней [4], А.К. Марковой [5] и др. нами были выделены признаки интереса подростков к учебно-исследовательской деятельности. В них сделана попытка отразить специфику данного типа мотивации, а именно такие присущие ей потенциальные черты как духовность, креативность, немеркантильность, независимость от внешних побуждающих воздействий, свобода творчества, стремление использовать свободное время как пространство личностного роста.

Интерес к учебно-исследовательской деятельности у подростков характеризуется:

- принятием нового смысла учения как радости познания, саморазвития, творчества;
- обесцениванием в глазах школьника учения ради оценки, ради сиюминутного успеха или скорейшего «избавления» от трудностей;
- опережающим предъявлением подростком требований к самому себе, интересом к усложняющимся задачам, восприятием учебных затруднений как возможности самореализации;

– сотрудничеством с педагогом и одноклассниками, желанием поделиться своими достижениями, но не в плане «подсказки», а в плане ощущения красоты решений, радости переживания новых смыслов и открытий;

– преодолением противоречия между традиционным учением ради «оценочного результата» и учением, утверждающим ученика в своих собственных глазах.

Нами выделены следующие критерии интереса к учебно-исследовательской деятельности у подростков: интерес к занятию познавательной деятельностью; переживание удовлетворения от преодоления учебных трудностей, восприятие этих затруднений как средства саморазвития; готовность к длительной напряженной работе без гарантии успеха и ожидания вознаграждения; удовольствие от нахождения оригинального «красивого» решения; стремление к общению с «понимающим» партнером. Степень сформированности у учащихся интереса к учебно-исследовательской деятельности позволила нам распределить их на три группы:

К первой группе (низкий уровень развития интереса) мы отнесли учеников, у которых практически полностью отсутствовали интерес к исследовательской работе и привычка работать самостоятельно. Все, что требует поиска и инициативы, встречает у них отторжение. Подросткам свойственны формальное отношение к учебным обязанностям, стремление выполнять простые и ясные задания по инструкции или образцу, отсутствие самостоятельности в принятии решений. Слабо выражены волевые качества, трудности вызывают растерянность, неосознанный перебор вариантов. Они изначально уверены в собственной безуспешности и боятся сделать малейшее над собой усилие.

Подростки со средним уровнем развития интереса к учебно-исследовательской деятельности характеризуются осознанным усвоением учебного материала, нужного, с их точки зрения, для дальнейшей деятельности, самостоятельностью суждений и оценок. Учащиеся этой группы отличается ситуативная активность, неравномерность в распределении усилий, хотя в увлекательных их ситуациях они вполне могут быть инициативными, проявлять достаточную рефлекссию. Также они имеют опыт преодоления трудностей при наличии поддержки или внешнего контроля. У учеников данной группы имеется интерес к проблем-

ным задачам, однако практически не развит опыт самостоятельной организации своей деятельности и самоконтроля.

Подростки с высоким уровнем развития интереса к учебно-исследовательской деятельности характеризуются активной позицией в учебной деятельности, проявлением лидерства, осознанием роли учебного предмета в достижении жизненных целей, использованием результатов учебы в социальной практике, развитостью рефлексии на личностном уровне, самостоятельностью в постановке цели и решении проблем, нестандартных задач, выполнением творческих заданий, самостоятельным поиском вариантов решения трудных познавательных задач, стремлением отыскать более оригинальное и «красивое» решение поставленных задач, осознанием важности изучаемого предмета для будущего. Учащиеся этой группы свойственно планирование, высокая самоорганизация, прогностический самоконтроль и самооценка.

Нами были рассмотрены психологические условия перехода подростков с одного уровня развития интереса к учебно-исследовательской деятельности на другой. Под психологическими условиями нами понимается система факторов и ситуаций, которая оказывает «принуждающее» влияние на учащихся, побуждает их поступать соответствующим образом под влиянием того, что актуализируются их значимые потребности. В качестве таких доминантов для подростков, как правило, выступают: желание утвердиться в глазах коллектива, показать свою лояльность по отношению к ценностям группы, первенствовать в каком-либо деле, преодолеть «самого себя».

При переходе с низкого на средний уровень развития интереса к учебно-исследовательской деятельности мы старались построить учебно-исследовательскую работу таким образом, чтобы у учеников возникало стремление двигаться за лидерами группы, желание проявить себя, обратить на себя внимание, возможность проявить самостоятельность, «забыть» об оценке (как эпизод в учебном процессе). Исследовательская деятельность школьников в связи с этим обрела следующие особенности: в основе ее построения лежал задачный подход, то есть предъявление любого учебного материала в виде познавательной задачи, позволяющей учащимся отразить и воочию представить процесс решения. Для учащихся предлагались такие задачи,

при решении которых они могли испытать своего рода первичный успех в самостоятельной работе. При работе с такими учениками нами была использована парная и групповая деятельность, которая способствовала удержанию учебной цели, рефлексии своих действий, сравнению своих математических «шагов» с действиями партнеров и в итоге приводила их к созданию элементов своей системы.

При переходе со среднего на высокий уровень интереса в основе учебно-исследовательской деятельности школьников лежало решение одной задачи несколькими способами. Это давало возможность ученикам применять весь «багаж» своих знаний. Поиск рационального варианта решения лишь на первых порах требовал дополнительных затрат времени на решение задачи. Для учащихся в основе его задачных ситуаций были положены противоречия между желанием утвердиться в глазах окружающих и отсутствием опыта самостоятельных достижений, интереса к самому предмету. Сказывалась общая привычка школьников работать ради оценки. Также для учащихся подбирались задачи, при решении которых они могли проявить себя как лидеры в групповой работе. Дальнейшее развитие подростков этой группы предполагало оказание им помощи в создании стройной собственной учебной системы, выдвижение задач повышенной трудности, нестандартных задач, требующих самостоятельного поиска вариантов решений, стремления отыскать оригинальное решение. При работе с учениками этой группы нами также использовался стимул успеха для осознания важности изучаемого предмета, его роли в достижении жизненных целей. Мы применяли групповую учебную работу, в процессе которой ученики данной группы могли занять лидирующую позицию, повысить прогностический самоконтроль и самооценку.

Таким образом, при работе с учениками ведущую роль играл такой стимул как успех в самостоятельной работе, вызывающий положительные переживания, удовлетворение, чувство собственного достоинства. Учитель ставил цель показать ученикам, что «преодоление самого себя» делает их учебную жизнь гораздо более интересной и снимает многие трудности в общении с учителями, родителями и сверстниками. Успешная деятельность всегда стимулирует свое продолжение. В этих условиях школьник не фиксирует вре-

мя: он готов работать над нерешенной задачей и на перемене. Исследование А.П. Архипова [1], проследившего влияние успеха на положительное отношение к деятельности, и И.Г. Шапошниковой [7], изучавшей тот же вопрос применительно к неуспевающим подросткам, подтверждает этот факт (ситуация успеха: индивидуализация заданий, их постепенное усложнение с учетом возможностей ученика, помощь в преодолении встречающихся препятствий, создание специальных учебных ситуаций, в которых не уверенный в себе ученик может пережить радость успеха).

Таким образом, мы пришли к выводу, что интерес к учебно-исследовательской деятельности является следствием своеобразного сдвига мотивов с предметных на процессуальные аспекты познания. Подросток, увлеченный поисковой работой, обращает основное внимание не на ее результат и полученную за это оценку, а испытывает своего рода эстетически творческое удовольствие от самого процесса познания. Стимулирование такого «бескорыстного» мотива обеспечивает актуализацию особой ситуации в учебном процессе, когда:

- 1) школьник открывает для себя новый смысл познания как процесса творческой самореализации;
- 2) его творческие усилия встречают поддержку со стороны учителя и одноклассников;
- 3) само содержание учебной задачи предполагает поиск построения модели, выдвижение и апробацию различных гипотез;

4) ученик испытывает удовольствие от процесса самостоятельного открытия нового знания;

5) предлагаемая учебная ситуация носит, как правило, характер коллективной деятельности, содержащей элементы сотрудничества с другими учащимися и одновременно состязательности;

6) ученик получает дозированную помощь от учителя и более сильных одноклассников, что позволяет обеспечить стабильность его положительной мотивации.

Библиографический список

1. *Архипов А.П.* Создание условий для проявления успеха как средства формирования положительного отношения к деятельности. – Красноярск, 1957.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. – М.; Воронеж, 1995.
3. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. – М., 1967.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
5. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983.
6. *Петровский А.В.* Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
7. *Шапошникова И.Г.* Формирование познавательного интереса у неуспевающих подростков // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – ЛГПИ, 1977.

Е.А. Шефер

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ

В психологической литературе рассматриваются способы преобразования образов представлений, источники, механизмы, виды, функции, взаимосвязь с психическими процессами, факторы и условия формирования творческого воображения (Д.Б. Богоявленская (1981), Л.И. Божович (1995), Л.С. Выготский (1991), В.В. Давыдов (1997), А.Я. Дудецкий (1969), О.М. Дьяченко (1991), В.Т. Кудрявцев (1995), Р.Г. Нагадзе (1972), Н.Н. Палагина (1997), А.В. Петровский (1968), О.М. Попова (2006), Т.А. Репина (1956), Дж. Родари (1990), С.Л. Рубинштейн (2000), З. Фрейд (1991)). Однако специфика

развития творческого процесса у первоклассников в разных условиях обучения пока изучена недостаточно. Пытаясь преодолеть данное противоречие, мы поставили цель: определить уровни творческого воображения у первоклассников, обучающихся в разных условиях. Экспериментальная работа проводилась с октября по май 2003–2004 учебного года с 300 первоклассниками из муниципальных образовательных учреждений: лица №34, художественной гимназии №5, средней общеобразовательной школы №1 и музыкальной школы г. Тюмени и г. Шадринска. В исследовании использовались краткий тест креатив-

ности «Незаконченный рисунок» П. Торранса, пятна Г. Роршаха, изучение продуктов деятельности (смешных и сказочных импровизаций в графической и вербальной форме).

Обработка полученных данных позволила выявить ряд закономерностей продуцирования первоклассниками вербально-графических импровизаций.

Первая закономерность продуцирования первоклассниками импровизаций разного типа – **это многоуровневость**. В процессе продуцирования первоклассниками объектов по заданной модели выделились три уровня образной (тест П. Торранса) и вербальной креативности (тест Г. Роршаха); по данному тесту – три уровня: первый – дети видят меньше двадцати объектов, второй – называют меньше тридцати ассоциаций, третий – указывают больше тридцати ассоциаций.

Многоуровневость творческого процесса проявилась также и в продуцировании комических сюжетов. В процессе **конструирования комического** было выявлено пять уровней: **первый уровень** – создаются не смешные, а обычные конструкции; дети отождествляют комическое с безобразным и веселым. **Второй уровень** – воспроизводятся персонажи и фрагменты знакомых юмористических произведений. **Третий уровень** – первоклассники рисуют комические детали, нарушая пропорцию в изображении отдельных объектов или отдельных частей; изображая необычные явления природы; несуразные действия людей, животных, растений, предметов; объекты необычного цвета, формы и величину; использованные не по назначению; находящиеся в необычном месте; **совмещая и рассогласуя элементы разных объектов**: а) элементов внешнего вида разных животных; б) частей тела животных и птиц; в) элементов изображения человека и растения; г) признаков внешнего вида людей разных возрастов; д) элементов изображения человека и животного; е) элементов изображения человека и вещи (предмета). **Четвертый уровень** – **создаются перевертыши**, то есть одномоментные комические ситуации, для которых характерен перенос признаков и функций с предмета «А» на предмет «Б» и наоборот, при создании которых использует несколько типов переноса признаков и функций: а) с предмета на предмет; б) с человека на животное; в) с животного на человека; г) с животного на животное и т.д. Кроме этого дети обращаются к обратной координа-

ции голосовых реакций животных и птиц; применяют обратную координацию способов передвижения птиц и животных. **Пятый уровень – конструируются комические ситуации**, то есть поэтапно развертывающиеся действия персонажей, для которых характерно рассогласование их компонентов цели – результата; действия – результата; цели – способа достижения; формы – содержания.

Вторая закономерность – вариативность творческих решений. Исследование творческое воображение по методике П. Торранса показало, что во всех образовательных учреждениях первоклассники изображают: растения и деревья, географические объекты, домашних и диких животных, строения и его части, человека, продукты питания, явления погоды и насекомых и т.п. В мае к этим объектам добавились еще такие объекты, как: птицы, светильники, приборы, канцелярские принадлежности, буквы и цифры; автомобили и летательные аппараты; сверхъестественные существа, снеговик; радиоволны, звуковые волны, разнообразные инструменты, небесные тела и музыка, отдых и символы.

Воспринимая пятна Г. Роршаха, дети указывают домашних и диких животных, морских обитателей, человека и части его внешности, насекомых, птиц, сверхъестественных существ, небесные тела, растения, игрушки, сказочных персонажей и т.д. кроме указанных объектов у детей из традиционной школы и лица возникли ассоциации с символами войны, оружием, мультипликационными персонажами, космическим и природными явлениями, географические объекты; у учащихся музыкальной школы – с «музыкой» и музыкальными инструментами; у первоклассников художественной школы – с произведениями искусства.

Вариативность творческих решений нашла отражение в разнообразии тематики **сказочных и комических импровизаций**. В начале года в детских сочинениях фигурируют **сказки о животных, типично-сказочная, сказочно-бытовая, волшебная тематика, телевизионная тематика** (человек-паук, скубиду, робокоп); **сказки о буквах** (страна букв), кроме них, у учащихся лица и художественной школы еще **фантастические сюжеты** (о людях, живущих на звездах и т.п.) и **цирковая тематика**; у детей из лица **военная тематика**; у первоклассников музыкальной школы **музыкальная тематика** (спор музыкальных инструментов и т.д.).

Вариативность творческих решений обнаружила себя в разнообразии **способов преобразова-**

ния образов представлений в сказочных и комических конструкциях: **агглютинировании** типично сказочных героев и реальных людей; совмещения разных деталей внешнего вида персонажей; на рисунках и в рассказах уживаются персонажи различных сказок – «салат» из сказок; **акцентировании** – (ребёнок, придумывая сказку, подчёркивает, что: «...Добрый волшебник добавлял добрую пыльцу в добрые снадобья...»); **гиперболизации** – преувеличении и изображения деталей внешнего облика объектов; **реконструкции** – присвоение персонажам несвойственных им признаков – «перевирание сказки» (...Красная Уточка приходит домой и удивляется тому, что всё чисто, затем играет в куклы и ложится спать... Кто-то стучит в дверь, она её открывает и видит волка, который съел бабушку и Красную Уточку...); используются приёмы **сказки «наизнанку»** – сказочная тема умышленно выворачивается наизнанку (Красная Шапочка злая, а Волк добрый); **типизации** – производятся отношения героев и схемы сюжетов знакомых сказок; **схематизации**.

Сравнительный анализ полученных данных позволил выявить **динамику и неравномерность развития творческого воображения** у первоклассников из разных учебных заведений в течение года. Она отражается в их уровне динамики образной и вербальной креативности испытуемых. Диагностика в конце учебного года показала, что на протяжении одного учебного года значимые изменения произошли в **показателях образной креативности**: в гибкости по высокому уровню у учащихся из лица ($\varphi^*=8,23$ при $p \geq 0,00$), у детей из традиционной школы ($\varphi^*=3,98$ при $p \geq 0,00$) и из художественной гимназии ($\varphi^*=4,06$ при $p \geq 0,00$); по среднему уровню у детей из лица ($\varphi^*=2,43$ при $p=0,06$); в разработанности по среднему уровню у первоклассников из лица ($\varphi^*=6,37$ при $p \geq 0,00$) и из традиционной школы ($\varphi^*=4,17$ при $p \geq 0,00$); **в показателях вербальной креативности**: в оригинальности по среднему уровню у учащихся из лица ($\varphi^*=2,19$ при $p \geq 0,04$) и из традиционной школы ($\varphi^*=6,13$ при $p \geq 0,00$); по низкому уровню у детей из лица ($\varphi^*=2,46$ при $p \geq 0,05$), из традиционной школы ($\varphi^*=2,42$ при $p \geq 0,06$) и из художественной гимназии ($\varphi^*=1,77$ при $p=0,08$); в разработанности по среднему уровню у первоклассников из лица ($\varphi^*=2,12$ при $p \geq 0,07$); по низкому уровню у детей из лица ($\varphi^*=7,17$ при $p \geq 0,00$) и из художественной школы ($\varphi^*=4,45$ при $p \geq 0,00$).

Кроме того, было зафиксировано значимое различие по высокому уровню образной креативности у первоклассников из лица ($\varphi^*=3,23$ при $p \geq 0,00$).

Помимо этого, **гетерохронность** творческого воображения проявилась также в наличии статистически значимых различий по критерию Фишера в **ранжировке объектов образной креативности**: в течение 2003–2004 учебного года: у детей из лица (насекомое – небесные тела ($\varphi^*=5,58$ при $p \geq 0,00$); небесные тела – оружие (3,35 при $p \geq 0,00$)); у учащихся из художественной гимназии (человек, части его тела – буквы ($\varphi^*=3,20$ при $p \geq 0,00$); мебель – человек, его части ($\varphi^*=2,53$ при $p \geq 0,04$)); у детей из традиционной школы (географические объекты ($\varphi^*=6,60$ при $p \geq 0,00$); человек, части его тела – строение, его части ($\varphi^*=2,45$ при $p \geq 0,06$)); у детей из музыкальной школы (предметы домашнего обихода – птицы ($\varphi^*=2,62$ при $p=0,03$)). Статистически значимые различия наблюдались в **объектах вербальной креативности** детей из лица (аксессуары – сверхъестественные существа ($\varphi^*=8,16$ при $p < 0,00$); птицы ($\varphi^*=7,92$ при $p < 0,00$); сверхъестественные существа – растения ($\varphi^*=6,47$ при $p < 0,00$); сказочные персонажи – война ($\varphi^*=1,73$ при $p=0,04$)); у детей и традиционной школы (насекомые – птица ($\varphi^*=8,46$ при $p \geq 0,01$); дикие и домашние животные – человек, части его тела ($\varphi^*=6,08$ при $p \geq 0,01$); насекомые – растения ($\varphi^*=4,45$ при $p \geq 0,01$)); у учащихся из музыкальной школы (растения – одежда ($\varphi^*=3,74$ при $p \geq 0,01$); мультипликационные персонажи – знаки и буквы ($\varphi^*=1,98$ при $p \geq 0,04$)); у первоклассников из художественной гимназии (пища – сказочные персонажи ($\varphi^*=1,71$ при $p=0,04$); дикие и домашние животные – географические объекты ($\varphi^*=8,07$ при $p \geq 0,01$); искусство – здание, его части ($\varphi^*=1,75$ при $p=0,04$)).

В то же время при анализе сказочных импровизаций были обнаружены значимые различия в **механизмах** по Дж. Родари «сказка-калька» у учащихся художественной гимназии ($\varphi^*=2,11$ при $p=0,07$); в **типично сказочных приемах** учащихся лица: «концовки» ($\varphi^*=2,53$ при $p \geq 0,05$), «волшебных превращениях» ($\varphi^*=3,01$ при $p \geq 0,00$), «полярности образов» ($\varphi^*=1,73$ при $p \geq 0,02$); «повторов» у детей из лица ($\varphi^*=2,05$ при $p \geq 0,00$) и из художественной гимназии ($\varphi^*=1,77$ при $p \geq 0,08$); в **тематике** сказочных импровизаций у детей из музыкальной школы ($\varphi^*=2,44$ при $p \geq 0,06$) и из лица ($\varphi^*=2,01$ при $p \geq 0,02$); в показателях **уровней конструирования комического** у первоклассни-

ков из традиционной школы ($\varphi^*=1,71$ при $p \geq 0,04$) и из художественной гимназии ($\varphi^*=2,08$ при $p \geq 0,09$). При этом не произошло существенных изменений в механизмах и способах продуцирования сказок в графической и словесной формах.

Сопоставление полученных данных убеждает в отсутствии значимых различий **уровней** развития творческого воображения по показателям **образной и вербальной креативности** испытуемых музыкальной и традиционной школ, художественной гимназии и информационно-технологического лицея. Кроме двух статистически значимых различий по среднему уровню образной креативности в октябре у первоклассников традиционной школы и художественной гимназии ($\varphi^*=2,33$ при $p \geq 0,01$); в мае у детей музыкальной школы и лицея ($\varphi^*=2,04$ при $p \geq 0,01$).

Однако, при анализе продуцирования сказочных импровизаций были обнаружены значимые различия показателей по высокому уровню у учащихся художественной гимназии и музыкальной школы в конце года ($\varphi^*=1,95$ при $p = 0,05$).

Нельзя оставить без внимания существенные различия в показателях высокого уровня конструирования комического в 2003 году у учащихся из традиционной школы и лицея ($\varphi^*=1,78$ при $p \geq 0,07$), из музыкальной школы и художественной гимназии ($\varphi^*=3,01$ при $p \geq 0,00$); в 2004 году у детей из художественной гимназии и музыкальной школы ($\varphi^*=2,94$ при $p \geq 0,00$). Кроме того, в на-

чале учебного года статистически значимые различия наличествуют в показателях по среднему уровню конструирования комического у детей из лицея и музыкальной школы ($\varphi^*=2,59$ при $p \geq 0,05$); из художественной гимназии и музыкальной школы ($\varphi^*=4,75$ при $p \geq 0,00$); в конце учебного года у первоклассников из лицея и музыкальной школы ($\varphi^*=2,16$ при $p \geq 0,05$); из художественной гимназии и музыкальной школы ($\varphi^*=2,56$ при $p \geq 0,04$).

Заканчивая обсуждение результатов, мы убедились в том, что статистически значимые различия наличествуют в начале года в показателях образной креативности и конструирования комического у первоклассников традиционной школы и художественной гимназии, традиционной школы и лицея, музыкальной школы и художественной гимназии, лицея и музыкальной школы; в конце учебного года в показателях образной креативности и показателях продуцирования сказочных и комических импровизаций у учащихся музыкальной школы и лицея, художественной гимназии и музыкальной школы. За учебный год зафиксированы значимые различия по критерию Фишера в динамике показателей конструирования комического и в уровнях образной и вербальной креативности у детей четырех учебных заведений; в механизмах и в типично сказочных приемах у учащихся художественной школы и лицея, в тематике сказочных импровизаций у детей музыкальной школы и лицея.

**Научные труды преподавателей,
поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова**

Кондрат Елена Николаевна. *ГЕНДЕРНЫЕ ОСНОВЫ МОЛОДЕЖНОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ*. – СПб.; Кострома: КГУ, 2007. – 142 с. – ISBN 5-7591-0801-8.

Смирнов С.Н. *НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ДЕМОГРАФИЯ»: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ*: Учеб.-метод. пособие / С.Н. Смирнов, Н.П. Фетискин. – Кострома: КГУ, 2007. – 73 с.

Субетто Александр Иванович. *ГЕНИЙ ЭПОХИ РУССКОГО ВОЗРОЖДЕНИЯ: ТВОРЧЕСТВО АЛЕКСАНДРА ЛЕОНИДОВИЧА ЧИЖЕВСКОГО В ЛОГИКЕ НООСФЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СИНТЕЗА НАУК В XX ВЕКЕ*. – СПб.; Кострома: КГУ, 2007. – 102 с. – ISBN 978-5-7591-0842-9.

ТАКТИКА ЭКСПЛИЦИТНОЙ АВТОИДЕАЛИЗАЦИИ В РОССИЙСКОМ И АМЕРИКАНСКОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Данная статья посвящена анализу речевой тактики эксплицитной автоидеализации в рамках стратегии сопоставления в российском и американском рекламном дискурсе. Как отмечалось нами в предыдущих работах [1, с. 8–9; 2, с. 85–87], стратегия сопоставления реализуется за счет речевых тактик некорректного сопоставления (РТ1), имплицитного сопоставления (РТ2) и эксплицитной автоидеализации (РТ3).

Среди основных целей стратегии сопоставления выделяется попытка рекламодателя выгодным образом выделить торговую марку среди марок-конкурентов. Реклама пестрит такими «пустыми», по выражению Р.М. Блакара, словами, как *больше, дешевле, лучше, самый, единственный, уникальный, супер, сверх, новый, первый* и т.д. [3, с. 106]. Все эти слова являются сигналами того, что рекламируемая марка в явном или неявном виде подается в сравнении с другими марками той же товарной категории. Зачастую это свидетельствует о попытке заявить об абсолютном превосходстве товара или услуги. Желание рекламодателя посредством языковых средств позиционировать объект рекламы как абсолютно уникальный мы определяем как тактику «эксплицитной автоидеализации».

И в российском, и в американском РД нами были выделен один и тот же набор коммуникативных ходов, ведущих к реализации данной тактики: использование лексем с семантикой уникальности, прилагательных в превосходной сте-

пени и конструкций с отрицательными компонентами (см. рис.).

Начнем с анализа реализации тактики эксплицитной автоидеализации в российском рекламном дискурсе.

КХ1. Использование лексем с семантикой уникальности в российском РД

Особая ценность рекламируемому товару в глазах потребителя придается при помощи ярких образов. Они создаются за счет использования экспрессивных языковых средств, слов с семантикой уникальности и оценочной лексики. Задачей этих приемов в рекламе является не только создание позитивного настроения реципиента на рекламируемый товар, но и выделение его среди конкурентов как наилучшего.

Чаще всего лексемами, несущими семантику уникальности, являются прилагательные (*эксклюзивный, исключительный, безупречный*) или существительные (*совершенство, инновация, прорыв, революция*):

«Дезодорант Dove обеспечит Вам совершенную защиту».

«Революция в мире стиральных машин. Новая стиральная машина Indesit Smart с автоматической установкой режима стирки».

В сфере бытовой техники «революция» напрямую ассоциируется с прогрессом, последними разработками, а значит и превосходством.

Неоднократное повторение лексики, выражающей превосходство и максимизирующей характеристики рекламируемого объекта, оказывает

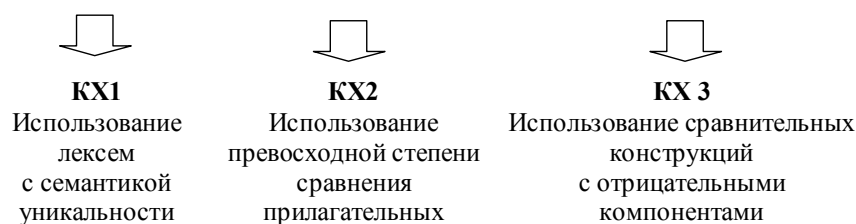


Рис. Тактика эксплицитной автоидеализации

суггестивный эффект на адресата сообщения. Ярким примером оказания суггестивного воздействия служит реклама автомобиля Ford Mondeo:

«Есть автомобили, которые нельзя не заметить. Ford Mondeo – в нем каждая деталь доведена до совершенства. Благодаря применению новейших технологий удалось достичь идеального сочетания внутренних и внешних элементов. Мощь двигателей нового поколения и исключительная динамика заявляют об уверенном характере, а безупречные линии подчеркивают совершенство формы и превосходное чувство стиля».

Характерно, что в данное рекламное сообщение открыто не утверждает абсолютного превосходства автомобиля над его конкурентами (что было бы незаконно), а лишь подчеркивает уникальность его отдельных деталей и возможностей. Авторы используют неспособность реципиента запомнить все детали сообщения, в результате чего в его памяти остается не «безупречные линии... двигатели нового поколения... совершенство формы», а то, что «Ford Mondeo – совершенный и безупречный автомобиль нового поколения».

Таким образом, удастся избежать некорректности и позиционировать рекламируемый объект как единственный лучший в своем роде.

КХ2. Использование прилагательных в превосходной степени сравнения в российском РД

Данный коммуникативный ход схож по своим целям с предыдущим. Его основной задачей является выгодное выделение рекламируемого товара среди конкурентов. К этой группе относится лексика, содержащая оценку факта, явления, признака, действия и т.д.

В российском рекламном дискурсе этот ход чаще всего представлен такими прилагательными, как *мощнейший* (двигатель), *высочайший* (уровень), *самые прогрессивные* (системы безопасности), *лучшее* (качество), *самый эффективный* (способ), *невероятно роскошный* (цвет) и др. Особая выразительность играет важную роль в процессе приращения смысла.

«Новейшие разработки в области борьбы с ломкостью волос. Новый Pantene Pro-v укрепляет сухие и ломкие волосы от корней и до самых кончиков... Новый Pantene Pro-v – самое эффективное средство для борьбы с ломкостью волос».

В данном рекламном контексте эффект новизны усилен превосходной степенью прилагатель-

ного, а самые последние разработки всегда говорят об улучшенном качестве, что оставляет конкурентов позади. Превосходная степень прилагательного *эффективный* выделяет качество, по которому объект рекламы превосходит своих конкурентов.

С увеличением количества англицизмов в русском языке все чаще стали появляться неологизмы, несущие сходную с прилагательными в превосходной степени семантическую нагрузку. Английские приставки *super-*, *ultra-*, *extra-*, имеющие усилительную функцию, перешли в русский язык и, присоединяясь к прилагательным или существительным, образуют новые слова или выражения («*суперлегкий йогурт*», «*ультрасовременный дизайн*», «*экстраобъем*» и др.) Кроме того, создавая непривычно звучащие словосочетания, копирайтеры привлекают внимание потребителя:

«Yves Saint Laurent. Бриллиантовое сияние. Rouge Pure Shine. Блеск для губ с SPF 15. Новый ультрамодный блеск для губ от Yves Saint Laurent».

«Сделай ужин ультракласса еще ультракласнее».

Данный лингвистический факт дает основания для выделения в качестве частного проявления КХ2 в рамках РТ эксплицитной автоидеализации коммуникативного приема «создание неологизмов и окказионализмов».

КХ3. Использование сравнительных конструкций с отрицательными компонентами в российском РД

В рекламе все чаще стали появляться сравнительные конструкции в составе отрицательных предложений. Суть этого приема также подчинена главной идее тактики эксплицитной автоидеализации – созданию уникального торгового предложения.

Данная категория представлена ключевыми схемами типа «*что может быть лучше, чем А*», «*нет более эффективного средства, чем А*»:

«Blend-a-med. Стоматологи свидетельствуют: лучшей защиты от кариеса не существует».

«Нет более сухих подгузников» – Подгузники Huggies.

Такие рекламные фразы часто запоминаются людьми в упрощенном варианте: «А – самый лучший», «А – самый эффективный». На первый взгляд, создание подобных конструкций может показаться, нецелесообразным. Однако, существуют причины, по которым именно данный КХ привлекает внимание и активно эксплуатиру-

ется копирайтерами. Дело в том, что утверждение «нет лучше, чем А» не есть утверждение абсолютного превосходства, оно означает всего лишь, что А – один из лучших. Расчет рекламистов сделан на типичное ложное умозаключение, которое выводит человек: «В категории X нет товаров лучше, чем А. Следовательно, А самый лучший в категории X». Например:

«Нет более эффективного и безопасного средства, чем детский «Тайленол»».

Адресант не пытается ввести в заблуждение адресата сообщения, заявляя об абсолютной уникальности товара, но реципиент при поверхностном восприятии не склонен делать глубокие выводы, что ведет к восприятию товара как единственно лучшего. Этим и пользуется копирайтер.

Перейдем к анализу реализации тактики эксплицитной автоидеализации в рекламном дискурсе США.

КХ1. Использование лексем

с семантикой уникальности в РД США

На американском рекламном рынке данная категория представлена такими лексическими единицами, как *unique*, *great*, *the only*, *the one*, *the first*, *the king of*, *the leader*, *the champion* и др.

По аналогии с российским рекламным дискурсом можно выделить частое использование прилагательного *первый* с оттенком превосходства:

«Be the first to know» – *CNN International*.

«First with the Hits» – *Mercury Records*.

В приведенных выше примерах скорость функционирования неизменно ассоциируются с эффективностью самой рекламируемой компании: так, звукозаписывающая компания *Mercury Records* быстрее всех записывает самые популярные хиты, а *CNN International* быстрее других компаний освещает события, происходящие в мире. Оперативность, по мысли адресанта, говорит о полном превосходстве рекламируемых компаний.

Очень часто адресант позиционирует рекламируемую компанию как единственную, своеобразного монополиста, за счет чего создается иллюзия абсолютного превосходства даже в случае наличия конкурентов на рынке:

«The one to watch» – *Seven Network*.

«One in a billion.» – *MCDONALD'S*.

Следующий пример интересен символическим обозначением идеи, представленной в предыдущих сообщениях:

«USA#1» – *Chevrolet*.

Несколько реже, чем лексемы «the first» и «the one» встречаются лексемы «Unique» и «the only»: «*Unique in All the World*» – *Ford Thunderbird*. «The only anti-perspirant for Teens».

КХ2. Использование превосходной степени сравнения прилагательных в РД США

Рекламные сообщения, построенные с использованием данного хода, можно разделить на несколько групп в зависимости от того, что именно хочет подчеркнуть рекламодатель. Если на первый план выходят уникальные качества, за счет которых товар превосходит своих конкурентов, то превосходная степень образуется непосредственно от прилагательных, обозначающих эти характеристики:

«Dryest gin...» – *Seagram's Gin*.

«...the longest, thickest, most intense and dramatic look...» *New Intense XXL Volume Mascara Etc.*

«Verizon Wireless – The nation's most reliable wireless network».

Если же товар позиционируется не посредством превосходства какого-либо определенного качества, а как лучший в принципе, то используется прилагательное *best*:

«We're tobacco men... not medicine men. Old Gold cures just one thing. The World's Best Tobacco.» – *OLD GOLD CIGARETTES*.

Возможно употребление прилагательного в субстантивированном виде:

«The best to you each morning» – *Kellogg's*.

«The best a man can get.» – *Gillette*;

или в сочетаниях типа *best ever*, *best in the world* и т.п.:

«The best tires in the world have Goodyear written all over them» – *Goodyear*.

Специфичной чертой американского рекламного дискурса является более четкое, нежели чем в русском, разграничение между абсолютной и относительной превосходной степенью прилагательных. Как верно отмечает Э. Сэпир, «превосходная степень часто используется для обозначения высокой, но необязательно предельной степени градуирования качества» [4, с. 74]. Воздействие на сознание реципиента за счет схожести форм абсолютной и относительной превосходной степени прилагательного можно проиллюстрировать примером слогана компании *Chevrolet*:

Best selection. Best deals. Chevrolet Co.

Превосходная степень прилагательного без определенного артикля предполагает относитель-

ность превосходства. Данное рекламное сообщение означает лишь то, что выбор Chevrolet – это одно из лучших решений. Реципиент сообщения, тем не менее, скорее всего выведет ложное умозаключение об абсолютном превосходстве.

Что касается использования неологизмов в построении рекламных сообщений, то здесь не совсем релевантно проводить аналогии с русским рекламным дискурсом. Использование прилагательных и существительных с приставками *ultra-*, *super-*, *extra-* весьма узуально для американского варианта английского языка и поэтому определение таких лексических единиц как неологизмов не представляется возможным:

“Extra low prices” – FOOD LION.

Тем не менее, возможно выделить использование окказионализмов на морфологическом уровне образования превосходной степени, а также окказионализмов, формально представляющих собой превосходную степень сравнения лексем, не имеющих такой формы:

“The orangemostest drink in the world!”

“The cheesiest!” – Kraft Macaroni & Cheese.

“Introducing the peachiest thing ever to hit the cereal aisle”. – Honey Bunches.

Грамматически непривычная форма образования превосходной степени используется с целью максимизации качественных характеристик объекта, а также для активизации оптимизации восприятия сообщения по схеме: «оригинальное сообщение = оригинальный продукт».

КХ3. Использование сравнительных конструкций с отрицательными компонентами в РД США

Данная категория рекламных сообщений довольно слабо представлена в американском рекламном дискурсе. Ключевой схеме «нет более эффективного средства, чем А» (суть которой мы раскрыли анализируя русские рекламные сообщения) подчинены лишь несколько примеров:

“No battery is stronger longer” – Duracell Batteries.

“You'll never put a better bit of butter on your knife” – Country Life butter.

“You can't get better than a Kwik-Fit fitter”.

Все эти примеры основаны на типичном ложном умозаключении, что данные суждения есть утверждения абсолютного превосходства, в то время как они означают всего лишь то, что рекламируемый товар – один из лучших.

Чаще в американском рекламном дискурсе отрицательные конструкции образуют иную схему сопоставления: «nothing like» или «like no other»:

“Like no other” – Mercedes-Benz.

Haagen-Dazs. “Made like no other”.

При использовании схемы сопоставления «nothing like...» («like no other») адресату дается возможность самостоятельно очертить круг сопоставления.

Также об абсолютном превосходстве заявляет и следующая реклама:

“Like nothing else on Earth” – Hummer.

По смыслу данный текст соотносится с конструкцией «the best in the World». Хотя текст оригинала не содержит в себе эксплицитного указания на абсолютное превосходство, данный вывод реципиент делает самостоятельно. В этом, среди прочих, и заключается преимущество использования данного коммуникативного хода.

В ходе более общего исследования стратегии сопоставления, нами было проанализировано 268 текстов американского и 266 текстов российского рекламного дискурса. Выяснилось, что РТ эксплицитной автоидеализации намного более популярна среди российских рекламодателей (41,7% случаев, 111 сообщений), чем среди американских (29,9% случаев, 80 текстов). По нашему мнению, этот результат можно объяснить большей искушенностью адресатов рекламной коммуникации США, имеющих более высокий уровень критичности при восприятии рекламы. Имплитное сопоставление, в противовес эксплицитному, является более тонкой техникой воздействия, а потому мы считаем возможным применение принципа историзма к объяснению данного феномена: традиция американской рекламы насчитывает более двух сотен лет, тогда как новая российская реклама существует не более двух десятилетий.

Внутри проанализированной нами тактики, общей чертой дискурсов России и США является популярность КХ использования прилагательных в превосходной степени сравнения (50% случаев, 40 рекламных сообщений в РД США, 45% случаев, 50 примеров текстов в РД России).

Использование лексем с семантикой уникальности значительно реже встречается в американском РД (31,25% случаев, 25 примеров), чем в российском (45% случаев, 50 сообщений), что может быть связано с большей искушенностью американского адресата рекламы в сфере маркетинга.

говых технологий: многие лексемы уникальности отнюдь не означают полного превосходства. Возможно, российский потребитель еще не вполне осознал эту относительно новую для себя истину и, как следствие, подвержен большему, чем американский, воздействию данного приема.

КХ использования отрицательных конструкций не является частотным средством воздействия в дискурсах России и США (18,75% случаев, 15 примеров в американском РД, 10% случаев, 11 сообщений – в российском). Одной из причин является наибольшая категоричность данного хода, в сравнении с остальными внутри тактики эксплицитной автоидеализации, и следовательно, повышенный риск его применения с точки зрения соответствия рекламы юридическим нормам.

Библиографический список

1. Аникин Е.Е. Стратегии речевого воздействия как категория анализа рекламного дискурса // Актуальные проблемы лингвистики: Уральские

лингвистические чтения–2005: Материалы ежегодной научной конференции, Екатеринбург, 1–2 февраля 2005 г. / Отв. ред. В.И. Томашпольский; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – С. 8–9.

2. Аникин Е.Е. Речевое воздействие как нарушение принципа «кооперации» в рекламном дискурсе США // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: тез. III Междунар. науч. конф., Челябинск, 27–28 апр. 2006 г. / Под ред. Л.А. Нефедовой. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2006. – С. 85–87.

3. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 88–125.

4. Сэпир Э. Градуирование // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 43–78.

5. Федеральный закон «О рекламе» от 13.03.2006 N 38-ФЗ http://www.consultant.ru/popular/advert/26_1.html#p60.

А.Л. Василевская

РЕЛИГИОЗНАЯ И БЕЗРЕЛИГИОЗНАЯ СТОРОНЫ ЖИЗНИ В ПОЭЗИИ ГЕОРГИЯ ИВАНОВА

Один из главных вопросов поэзии – вопрос о Боге – всегда волновал и даже мучил людей. От того, какой ответ дает человек на этот главный вопрос, зависит решение других вечных проблем и споров: о добре и зле, о жизни и смерти, о смысле жизни, о вере и неверии в воскресение и будущую вечную жизнь. Все эти проблемы в поэзии Георгия Иванова осмысливаются по-своему. В творчестве Иванова нашло отражение христианство как философско-этическая система.

В настоящей работе мы рассматриваем некоторые особенности религиозной темы в поэзии Иванова на материале книг стихов, созданных в период эмиграции: «Розы» (1931), «Отплытие на остров Цитеру» (1937), «Портрет без сходства» (1950), «Дневник» (1958), «Посмертный дневник» (1958) [1]. Особенности религиозной темы в ранних стихах Иванова (на материале книг «Вереск» (1916), «Сады» (1921), «Лампада» (1922)) мы анализируем в другой работе.

Обращение к данной теме было вызвано объективными причинами: в составленных нами

частотных словарях лексики поэта выделяется тематическая группа слов из понятийной сферы «Религия». Мы отбираем слова, опираясь не на словарные значения, а на контекстуальные.

В словаре книги стихов «Розы» отмечаем следующие лексемы: *Бог* (количество словоупотреблений – 5), *ангел* (3), *бессмертный*, *вера*, *воскресая*, *гибнуть*, *ладан*, *неверие*, *неземной*, *упование* (по 1 словоупотреблению).

В словаре книги «Отплытие на остров Цитеру»: *прощать* (4), *бог* (2), *гроб* (2), *блаженно*, *блаженный*, *венец*, *погибать*, *погибший*, *покориться*, *покорность*, *предвечный*, *расплата*, *саван*, *суета*, *суетиться* (по 1).

В «Портрете без сходства»: *земной* (3), *воскресенье*, *гибель* (по 2), *ангел*, *блаженный*, *Бог*, *венец*, *воскресать*, *воскреснуть*, *гибнуть*, *грех*, *грешный*, *жертва*, *забвенье*, *крест*, *могила*, *могильный*, *мученье*, *мучиться*, *нимб*, *погибая*, *прах*, *райский*, *расплата*, *страдание*, *страдать*, *тленный*, *тлея*, *труп* (по 1); во втором разделе: *ад*, *бездна*, *блаженство*, *блаженный*, *воск*, *священный*, *Серафим* (по 1).

В «Дневнике»: *Бог* (8), *могила* (6), *блаженный* (4), *рай* (4), *ад*, *Господь* (по 3), *Боже*, *венки*, *простить*, *Рождество* (по 2), *Ад*, *ангел*, *благодатный*, *благодать*, *блаженно*, *Божий*, *божиться*, *всепрощающий*, *гибель*, *гниющий*, *грех*, *гроб*, *милосердие*, *милостивый*, *небожитель*, *перекреститься*, *помолиться*, *похороны*, *предвечный*, *рождественский*, *смиловитый*, *согрешить*, *страдание*, *страдать*, *усение* (по 1).

В последней книге «Посмертный дневник»: *рай* (3), *ад*, *ангел*, *грех*, *земной* (по 2), *благословить*, *блаженный*, *богомерзкий*, *божественный*, *венец*, *венки*, *вечерня*, *восковой*, *воскресенье*, *воскреснуть*, *крест*, *милосердие*, *могила*, *мученический*, *мученье*, *осуждать*, *очищение*, *поблагодарить*, *поклон*, *просветлится*, *прощенье*, *смирено*, *страдание*, *терновый*, *церковь* (по 1).

Указанные слова дополняют картину мира и характеризуют темы вечности, смерти, бессмертия, судьбы человека с религиозной стороны.

В целом поэзия Иванова близка к безрелигиозному типу отражения жизни, однако при развертывании религиозной темы отмечается эволюция. В ранних стихах мы видим начатки, зарождение веры, в поздней поэзии — экзистенциальное отношение к бытию, сомнение, неверие. Обращение к религиозной стороне жизни в ранний период имеет поверхностный характер. В книге «Вереск» сохраняется наивно-языческое представление о Боге как о дедушке, который находится на небе. Молодого поэта привлекает внешняя сторона религиозной жизни: перед взором читателя — горница, иконы, лампадки, свечи. Иванов создает стихотворения в протонародно-религиозном духе; евангельские события становятся источником образности некоторых стихотворений. В целом в ранних стихах отразилось не христианское, а языческое мировосприятие (сохраняется многобожие, в стихах отражены мифологические сюжеты, суеверия и народные обычаи, ничего общего с христианскими представлениями о мире не имеющие). Темы тоски и смерти обнаруживаются, но настоящей трагедии еще не происходит. Отношения человека к Богу не свойственна трагичность.

В эмиграции религиозная тема становится намного глубже, острее и серьезнее. В целом в поэтическом мире Иванова эмигрантского периода воссоздается весьма мрачная картина. Восприятие мира Ивановым трагично. Мы видим состояние растерянности перед хаосом и бессмысли-

цей бытия, мира; страх, смерть, одиночество, восприятие бытия как катастрофы; мгла, ночь, отсутствие света, ощущение бездны мироздания, языческий ужас перед враждебностью окружающего бытия, человек — на краю пропасти — по сути своей это мировосприятие, которое раскрыла философия экзистенциализма, является языческим и не свойственно религиозному типу восприятия жизни. В экзистенциализме было два течения — религиозное и безрелигиозное. Поэзия Иванова близка к безрелигиозному течению. В эмигрантских стихах поэт уже не обращается к евангельским событиям как внешнему источнику сюжета для стихотворения, но погружается вглубь христианского учения. В центре внимания находятся темы отношения человека к Богу, веры и неверия в будущую вечную жизнь и воскресение, темы добра и зла, сомнения, бессмыслицы. В каждой из книг религиозная тема имеет свои особенности.

Книга «Розы» начинается и заканчивается обращением к данной теме. В первом стихотворении «Над закатами и розами...» возникает тема счастья, данного от Бога (255). Это перекликается с представлением о Боге как источнике и подателе жизни человека из последнего стихотворения предыдущей книги «Сады». Далее отношения человека к Богу получают трагический характер. В последнем стихотворении «Роз» возникает образ России — страны, забытой Богом (294). Из других образов можно выделить такой образ, как отблеск нестерпимого сияния с основанием сопоставления *божественный свет*, переходящий в другие книги. Почти в середине книги (всего 41 стихотворение, рассматриваемое стихотворение 22-е) находится стихотворение «Хорошо, что нет Царя...», в свое время вызывавшее недоумение читателей. Исследователи предлагали разные варианты прочтения этого стихотворения. Конечно, никто не поймет его буквально, как утверждение, от чего предостерегала еще Ирина Одоевцева. У Иванова за видимым отрицанием одних понятий скрывается утверждение других понятий, заменяющих собой те, что отрицаются. Подобные образы не поддаются единообразной интерпретации. Их мы относим к оригинальным образам поэзии Иванова. Образы располагаются в следующем порядке:

нет Царя → желтая заря;
нет России → звезды ледяные;
Бога нет → миллионы лет;

никого → черно и мертво;
ничего → мертвее быть не может и чернее не
бывать;

никто нам не поможет → и не надо помогать.

Можно сказать, что вместо близких и дорогих сердцу Бога, России, Царя и Его Семьи остается холодная, враждебная человеку природа: **нет старой России → есть холодная, враждебная человеку природа.**

Горькая ирония – троп, к которому часто прибегали поэты парижской ноты. Слова в стихотворении при этом употребляются в противоположном значении, их не следует воспринимать буквально. Например, слово *спасибо* в стихотворении Георгия Адамовича (*За все, за все спасибо. За войну, / За революцию и за изгнание*) никто не поймет так, что поэт благодарит за то, что его изгнали из России [4]. Так же слово *хорошо* в стихотворении Иванова употреблено в несвойственном ему значении и участвует в создании трагического образа мира.

Гимном языческому и безрелигиозному восприятию жизни можно назвать вторую книгу «Отплытие на остров Цитеру». Основная тема здесь – смерть (смерть человека, гибель мира), центральное событие – смерть души. В раскрытии данной темы участвуют образы погибшего счастья (298), мертвой скрипки, умирающего звука (300), мертвого друга (305). В последнем стихотворении «Жизнь бессмысленную прожил...» подводится итог – появляется тема бессмыслицы жизни, развернутая в последующих книгах. С наибольшей силой черты безрелигиозного восприятия мира отразились в стихотворении «Ни светлым именем богов...»

Ни светлым именем богов,
Ни темным именем природы!
... Еще у этих берегов
Шумят деревья, плещут воды...

Мир оплывает, как свеча,
И пламя пальцы обжигает.
Бессмертной музыкой звуча,
Он ширится и погибает.
И тьма – уже не тьма, а свет.
И да – уже не да, а нет.

... И не восстанут из гробов
И не вернут былой свободы –
Ни светлым именем богов,
Ни темным именем природы!

Она прекрасна, эта мгла.
Она похожа на сиянье.

Добра и зла, добра и зла
В ней неразрывное слиянье.
Добра и зла, добра и зла
Смысл, раскаленный добела (304).

Уже в первых двух стихах возникает многообразие, причем неведомые боги связываются со светом, а природа – с тьмой. Затем появляется образ гибнущего мира, безнадежность усиливается, повторяются темы богов и природы, наконец, воспевается мгла (та же тьма), которая сравнивается со светом (сияньем). Завершается стихотворение темой слияния добра и зла, восходящей к Ницше. Г. Мосешвили слова *И тьма – уже не тьма, а свет* считает «перевернутым» евангельским изречением, взятым из Евангелия от Луки: «Итак, смотри: свет, который в тебе, не есть ли тьма?» (Лк., XI, 35) [3]. Мы считаем, что семантика указанного стиха восходит к словам из Первого послания Иоанна Богослова: «<...> Бог есть свет, и нет в нем никакой тьмы. <...> Тьма проходит и истинный свет уже светит (1 Ин., I, 5; II, 8). В таком случае стихотворение прочитывается несколько иначе. Вначале показано язычество и его гибель, после чего приходит Христос, Бог, при этом возвращение к прошлому невозможно (... *И не восстанут из гробов / И не вернут былой свободы* –). Все же у Иванова налицо «перепутанность» ориентиров Свет VS Тьма. Позже, в 1954 году, поэт называет христианство мглой: *История. Время. Пространство. / Людские слова и дела. / Полвека войны. Христианства / Двухтысячелетняя мгла* (535). Понимание Ивановым христианства противоречиво.

В третьей книге «Портрет без сходства» повторяются и усиливаются темы безнадежности и бессмыслицы жизни. В мире Иванова и жизнь, и смерть, и бессмертие – сон. Бессмыслица и безнадежность покрывает как эту жизнь, так и жизнь другую: «<...> *В доказательство, что жизнь иная / Так же безнадежна, как земная, / Так же недоступна для тебя* (456). Появляется тема воскресения (в стихотворениях «Воскресают мертвецы...», «Мертвый проснется в могиле...»), образ воскресшего ребенка. При этом соединяется вовсе несовместимое и религиозные понятия получают пейоративное значение: воскресение – унынье, тоска: *Мертвый проснется в могиле, / Черная давит доска. / Что это? Что это? – Или / И воскресенье тоска? / И воскресенье унынье? <...>* (325)

В «Дневнике» усиливаются пейоративные значения религиозных понятий. Вечный покой

назван отвратительным: <...> *И неслось светозарное пение / Над плескавшей в тумане рекой, / Обещая в блаженном успении / Отвратительный вечный покой* (429). Слова из стихотворения Иванова «блаженное успение, вечный покой» восходит к молитве из панихиды: «Во блаженном успении, вечный покой подаждь, Господи, усопшему рабу Твоему (имя) и сотвори ему вечную память» [2]. В церковнославянском языке *успение* означает мирную кончину, подобную сну; сон, погребение. Блаженное – благополучное, счастливое [5].

В центре внимания – противоречивое отношение человека к Богу. С одной стороны, мысли о возрождении России связываются с надеждой на помощь Божью, высказывается надежда: *Судьба поможет, Бог поможет* (412). В стихотворении «Как обидно – чудным даром...» поэтический талант признается даром Божиим, «золотой благодатью» (385). С другой стороны, в целом в большей степени восприятие Бога и религии безрадостное и мрачное (одно из представлений о Боге – это *Тот, кто мог помочь и не помог* (427)). В распадающемся мире Иванова, где всё – и жизнь, и смерть – бессмысленны, эта бессмыслица переносится и на отношения к Богу, на отношения человека с Богом: <...> *Я хотел бы так немного, / То, что есть почти у всех, / Но что мне просить у Бога – / И бессмыслица и грех* (388). В христианском понимании у Бога можно просить и получать нужное, необходимое как для духовной, так и для телесной жизни. Молитвенные прошения не подаются, это становится невозможно: *Просил. Но никто не помог. / Хотел помолиться. Не мог* (414). Почти все случаи употребления имени Божиего, обращения к Богу в текстах стихотворений (*Бог, Господь, Боже*) с точки зрения христианской этики представляют собой не молитвенное обращение, а употребление всуе, как междометия, являются эмоционально-экспрессивными высказываниями. В «Дневнике» появляется ирония, иногда обращение к Богу местоимением *Ты* становится дерзким и вызывающим: *Все на свете пропадает даром, / Что же Ты робеешь? Не робей! / Размозжи его одним ударом, / На осколки звездные разбей!* (428). Здесь Богу предлагается уничтожить мир, Бог – грозный Судия и разрушитель мира. В стихах, созданных в период эмиграции, проявились черты и свойства экзистенциального сознания автора. В научной литературе высказывается мнение

о двух типах писателей. Одни (например, Шмелев, Зайцев, Бунин) видят в мире то, что остается в нем как тварная, Божественная основа, то, что называется «мир Божий», – да, эта основа искажена, но есть, именно ее проблески, искры Божьего творения ловят и передают они сквозь все уродства и деформации падшего мира. Экзистенциальные писатели особенно настаивают на оборотной стороне, изнанке бытия. Экзистенциальное состояние заостряется как раз в состоянии неверия и богооставленности, стоя на сильнейшем переживании смерти, обесмысливающей бытие <...> [6]. Иванов принадлежит ко второму типу писателей. Экзистенциализм Иванова близок к экзистенциальным переживаниям поэзии Тютчева. Подобно Кьеркегору и Тютчеву, Иванов личную трагедию, трагедию собственной судьбы возводит на уровень мировой катастрофы. У Иванова мысли о смерти постоянны, как и у Тютчева. Это бытие-для-смерти. Приближающаяся смерть обостряет мировосприятие человека. Бытие человека – страдание, боль, одиночества, отчаяние, ужас, смерть. Человек разрывается между небом и землей. Тютчев оказался близок Иванову апокалиптическим мироощущением. Сравним призыв у Тютчева и у Иванова. У Тютчева: *Дай вкусить уничтоженья, / С миром дремлющим смедай!* [7] У Иванова: *Размозжи его одним ударом, / На осколки звездные разбей! / Отрави его горчичным газом / Или бомбами испепели – / Что угодно – только кончи разом / С мукою и музыкой земли!* (428)

Мир Иванова – распадающийся, гибнущий. Бытие его героя – человека вообще – экзистенциально, это бытие-над-пропастью. Вера в Бога может удержать от распада и разрушения. Однако вера оказывается лишь минутной слабостью. Тема неверия достигает апофеоза в предпоследнем стихотворении «Дневника»: <...> *Не верю в милосердие Бога, / Не верю, что сгорю в аду* (448). Завершается книга темой бессмысленности.

В последней книге «Посмертный дневник» сохраняются христианские представления о рае как вечном блаженстве (образ голубого рая) и об аде как месте вечных мучений. Адом называется и земная реальность, ад ночей, ад жизни, ад мучительного земного существования. Другое значение – спуститься в ад – значит сойти во ад собственной души и увидеть, что там происходит, «на самом дне сознания». Смерть воспринимается как уже случившееся. Душа представляет собой

отдельную часть человека, наделяется способностью плакать (в стихотворении «Ночных часов тяжелый рой...» (563)). В отличие от книги «Отплытие на остров Цитеру», в последней книге душа предстает не смертной, а отходящей в вечность, то есть живой: <...> *И души – им нельзя помочь – / Со стоном улетают прочь, / Со стоном в вечность улетают* (566). Мысли о вечности не вызывают протеста и неприятия, а лишь легкое недоумение: <...> *Будет в раю – рай совсем голубой – / Ждать так прохладно, блаженно-беспечно / И никогда не расстаться с тобой! / Вечно с тобой. Понимаешь ли? Вечно* (565)... Возникает новое значение слова *воскресение* – возвращение в Россию как поэта: *Но я не забыл, что обещано мне / Воскреснуть. Вернуться в Россию – стихами* (573). Поэт называет основные темы своего творчества: мечты, грехи, странствие по мукам (579). Постепенно герой в последней книге доходит до отчаяния, причем состояние отчаяния сравнивается с приходом с вечера: *За столько лет такого маянья / По городам чужой земли / Есть от чего прийти в отчаянье, / И мы в отчаянье пришли. / – В отчаянье, в приют последний, / Как будто мы пришли зимой / С вечерни в церковке соседней, / По снегу русскому, домой* (578). Двойственность, противоречивость жизни, бытия в целом выражается в устремленности субъекта к небесному, духовному, с одной стороны, и привязанности к земному, суетному, с другой. Душа и тело разрываются между небом и землей, верой и неверием, ужасом смерти и слабой надеждой на воскресение. Субъекту свойственно осознание своей греховности, отчаяние, подверженность страстям, противление Богу, порой кощунственное. Но в то же время в последней книге «Посмертный дневник», в стихотворениях, написанных перед лицом смерти, экзистенциальное сознание отступает, появляются христианские темы благодарности людям, прощения и смирения.

Если б время остановить,
Чтобы день увеличился вдвое,
Перед смертью благословить
Всех живущих и всё живое.

И у тех, кто обидел меня,
Попросить смиренно прощенья,
Чтобы вспыхнуло пламя огня
Милосердия и очищенья (585).

Понимание христианства Ивановым противоречиво. При раскрытии тем веры и неверия, смысла жизни и смерти, отношения человека к Богу поэзия Иванова не дает окончательного и однозначного ответа. Как утверждал поэт, «*Не будет ответа на вечный вопрос / О смерти, любви и страданьи*» (567).

Библиографический список

1. Иванов Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. Стихотворения. – М.: Согласие, 1994. В дальнейшем все цитаты приводятся по этому изданию. В круглых скобках указывается номер страницы.
2. Молитвослов православного воина. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2005. – С. 74.
3. Мосешвили Г. Комментарии // Иванов Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. Стихотворения. – С. 610. Здесь и далее евангельский текст цитируется по изданию: Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Российское Библейское Общество, 2004. В круглых скобках указывается номер главы и стиха.
4. Подробнее о стилистике поэтов парижской ноты смотри в книге: Баевский В.С. История русской литературы XX века: Компендиум. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 179–182.
5. Полный церковнославянский словарь / Сост. Священник Георгий Дьяченко. – М.: Издательский отдел Московского Патриархата, 1993. – С. 762, 46.
6. Семенова С. Два полюса русского экзистенциального сознания. Проза Георгия Иванова и Владимира Набокова-Сирина // Новый мир. – 1999. – №9. – С. 184.
7. Тютчев Ф.И. Полное собрание стихотворений. – Л., 1937. – С. 142.

Сокращения

- 1Ин. – Первое соборное послание Иоанна Богослова.
Лк. – Евангелие от Луки.

МОТИВ ЗАТОЧЕНИЯ В ПОЭЗИИ НАДЖИБА ДУМАИ

Татарская общественно-политическая и литературно-художественная жизнь начала XX века богата очень значимыми событиями. Всего за два неполных десятилетия Россия, преодолевая большие испытания, претерпела целый ряд качественных изменений. В контексте этих масштабных процессов, связанных с общественным подъемом и эпохальными сдвигами начала века, с русско-японской войной и первой русской революцией, с годами реакции и новым подъемом радикально настроенных масс, Первой мировой войной и, наконец, Февралем и Октябрем 1917 года, обновлялась жизнь татарского народа и его художественная литература.

Меняется система общественных отношений: на смену крайне консервативной феодально-патриархальной старине приходят буржуазные идеалы, ценности, взаимосвязи. Однако они тоже подвергаются резкой критике со стороны молодой демократически настроенной интеллигенции. Все это оказало сильнейшее воздействие на формирование собственно национальной идеологии, трансформацию природы художественного мышления в татарской литературе, на обновления тематики, жанровой системы, творческих принципов и приемов.

Большие качественные изменения происходят в татарской поэзии начала XX века. В традициях западноевропейских и русской литератур создаются продуктивные жанры, в ней все более заметными становятся заимствованные мотивы и приемы, появляются все новые и новые творческие элементы в художественном мышлении. По европейскому типу формируются в татарской литературе творческие системы романтизма и реализма. Каждая из них предстает во взаимодействии с такими модернистскими стилевыми особенностями и творческими приемами, как акмеизм, импрессионизм, символизм, экзистенциализм, экспрессионизм.

Эти поэтические обновления можно увидеть и в творчестве Н. Думаи (1883–1933). Как справедливо пишет Р. Ганиева, своеобразие его реализма и романтизма – во взаимоотношениях с экспрессионистской образностью. Ведь «основная тема экспрессионизма – раскрывать враждебность мира капитала, империалистической войны человеческому счастью, красоте, показы-

вать безграничный социальный и духовный гнет людей труда, появление вместе с ним бедствий, физических и духовных уродств, изображать жестокость, звериную сущность буржуазного общества» [3, с. 213].

«Наджиб Думаи, слившись воедино с татарским народом, жил в «черную эпоху» наката волны за волной трагедий, утраты нацией лучших людей, материальных богатств, духовных ценностей. Эпоха революций, войн, классовых репрессий определила сложность и противоречивость его мировоззрения, напоила горестями и печалью творчество писателя» [4, с. 65]. В соответствии с этим раз за разом повторяется центральный мотив творчества писателя – последовательное отстаивание интересов народа в сочетании с резкой критикой мира дикого капитала.

Пришедший в литературу перед Первой русской революцией, Н. Думаи трагические события русско-японской войны и поражения революции воспринял скорбящим сердцем. Беспощадная месть царского самодержавия и его бюрократической машины участникам революции особенно четко отразились в стихотворениях на тему тирании и неволи.

В эти тяжелые годы «образуя большую группу, в его поэзию входят реакционные символы – тирания, ночь, срезающие души в своем движении совы, проливающие кровь жестокие палачи, образы надзирателей тюрем, казаков, мира змей-скорпионов, жизни без дорог и маяков» [2, с. 224]. Например, это нашло отражение в стихотворениях поэта «Тирания», «Можно каждый день читать...», «Ночь», «Сибирь», «Узник», «Голос» и подобных им.

Так, в стихотворении «Тирания» Н. Думаи пишет о немилосердном гнете сильными бессильных, об отсутствии в обществе справедливости, о растоптанной брошенной под ноги человеческой правде, о лишении людей прав. Смысловая доминанта стихотворения, его стилевое своеобразие хорошо коррелируется с высказыванием Ю. Борева об экспрессионизме. Известный литературовед пишет: «Экспрессионизм – художественное направление, утверждающее: отчужденный человек живет во враждебном мире. В качестве героя времени экспрессионизм выдвинул мятущуюся, захлестываемую эмоциями личность,

не способную внести гармонию в разрываемый страстями мир...

Экспрессионизм – отклик на острейшие противоречия эпохи, плод общественного разочарования, протест против тотального отчуждения» [1, с. 297–298].

В стихотворениях Н. Думави «Тирания» и «Можно каждый день читать...» эти мысли ученого находят особо полнокровное отражение. Здесь поэт создает образ заключенного в «каземат» юноши, который в течение многих лет ждет суда. В тюрьму юноша попал за свой «длинный» язык, был посажен за выступление против царского самодержавия. Думая о своем будущем, он мечется от безысходности и неизвестности, льет слезы. Вид через железную решетку тюремного окна одетых по последней моде с сытыми физиономиями людей, согласных с повсеместной тиранией, вызывает у него сердечную боль. Он размышляет о поправшей в стране суд и право несправедливости. В то время, когда одни испытывают в тюрьме страдания, вторые, развлекаясь, собрав в своих руках богатство всего мира, живут в раю. Вся тирания мира также наполняется с их стороны. Безысходность, неизвестность, тяжелые мысли и чувства потрясают противостоящих злодейству автора, наблюдающего за тюремными порядками, и лирического героя.

Представленный в стихотворении контраст заставляет вспомнить ставшую классической мысль французского ученого Жана Мельена (1664–1729): «В одном и том же обществе будто живут две расы: одна ничего не делает, лишь блаженствует и повелевает, вторая, работая на них, проводит жизнь в мучениях». Важно, что во Франции этого времени сложилась типологически близкая ситуация: буржуазия в стране уже заметно потеснила феодальную знать. Народ как бы оказался под двойным гнетом...

Картины препровождения арестанта на расправу также в стихотворении показаны в экспрессионистки устрашающем ключе. Тяжелое положение лишенного прав арестанта, его терзания в горьких душевных муках автор в созданных с помощью гиперболы картинах в сгущенном виде представляет взору читателя. От жалости к доставляемому на майдан к месту казни в сорванной одежде, со связанными руками и ногами, избитого плетью, истекающего кровью арестанту у согнанного на майдан народа опускается голова. И обреченный на смерть арестант на

принужденных наблюдать это зверство людей тоже смотрит с состраданием.

У свидетеля этих тяжелых картин лирического героя душа приходит в ужас и он, обращаясь к Аллаху, просит для этого несчастного узника милосердия и сострадания. В художественную ткань стихотворения, таким образом, вместе с чувствами жалости включаются определенные элементы сентиментализма. В созданном в экспрессионистском стиле этом в целом романтическом стихотворении объединяются разные начала. По мысли Ю. Борева, такое явление часто встречается в созданных на экспрессионистской основе поэтических произведениях.

Стихотворение Думави «Сибирь» (1907) было написано после событий 3 июня 1907 года как объявления прямого протеста организованному в стране террору монархистами, черносотенцами – партиями погромщиков» [2, с. 224]. В этот период сторонники самодержавия ведут себя варварски, чтобы сбить революционную волну прибегают к любым средствам. Большинство участников революционного движения посажены в тюрьмы, казнены через повешение, расстреляны, сосланы в ссылку в Сибирь. В стихотворении «Сибирь» поэт обнажает истинное лицо военно-политического режима, поправшего закон в такой большой империи как Россия. В таком государстве независимая мысль может привести или к смерти, или в Сибирь, что нашло в стихотворении открытое отражение. «Поэт «все... собрав в три слова», ниже в трех байтах, оценив военно-политический режим в стране, создает о гнете реакции картину в духе критических реалистов» [4, с. 41]:

Степь, снег, лед, морозный воздух,
Каждый здесь худ, унижен, в горе.
Арест (тюрьма), кандалы и кандалы,
Сабля, винтовка, коршуны с револьверами.
Темно, каждый человек здесь несчастен,
Несчастье – царь здесь без трона.

В стихотворении «Сибирь» все содержание его определяет разоблачение построенного на жестокости системы правления, называемого самодержавием. Поражение революции, наступление тирании по отношению к народу и его духовным лидерам усиливают в творчестве Думави чувства безысходности и упадочничества.

И в произведении поэта «Узник» (1908) знакомимся с отсидевшим в тюрьме многие годы, со сломленным духом лирическим героем. Он вынужден проводить жизнь под землей, в темноте; у него теперь глаза плохо видят, уши не слышат.

Услышанный в темном тюремном подвале звон церковного колокола возвращает лирического героя в прошлое. Он вспоминает свое детство, годы обретения знаний в школе, юность, проведенные на свободе дни. Выход в избавлении от заточения видит только в смерти и для ее приближения готов даже принять яд. Примечательно, что и в стихотворении «Узник» тюремная жизнь в экспрессионистском ключе изображается как ад.

В стихотворениях поэта «Вечный узник», «Когда весна прошла, пришло начало лета...», «Увидев в сибирской тюрьме на решетку окна присевшую птицу, один старый узник сказал...» герои от безысходности, согласно философу Артуру Шопенгауэру, отдаются универсальному упадочничеству, вспоминая жизнь на свободе, скучая по родным, проливают слезы.

Немецкий философ Шопенгауэр о злобной и жестокой природе человека писал так: «В глубине своего существа человек – животное дикое и жестокое... Человек – единственное животное, способное истязать других ради самой цели: заставить страдать» [5, с. 150]. В жизни, по его мнению, одни – жертвы, вторые – хищники, из них вторые живут за счет первых. Эти философские идеи Шопенгауэра, проясняющие тюремную тематику Думаи, присущи и другим его стихам.

В таких произведениях Думаи условия существования заключенных, ужасающе тяжелый порядок их содержания, демонстрирующие жестокость надзирателей тюрьмы картины даны с высокой концентрацией и с нагромождением одной на другую, воплощены, как у писателей-экспрессионистов, с помощью отвратительных, страшно тяжелых описаний и деталей. Приведем примеры, подтверждающие это:

Заточен в узкую камеру, навечно взяв имя узника;
В душе вечная скорбь, лежу сгорая, сгорая встаю.
Исчезни, сгнив здесь, эй глупец, не выпустим тебя вечно!
Так сказав, на двери снаружи повесили громадный замок.
Никакой не осталось надежды выйти в грядущие дни;
Не выйдет, слишком толстый забор, не только человек,
но и голос.

(«Вечный узник»)

Темна тюрьма моя, ничуть не видел
Дневной лик, не только месяцы, пройдут и годы.
В подземелье холодно, сырость, мерзлый пол.

.....

Стены сложены из камней величиной со слона –
Не сможет выйти не только человек, но и черт обежавший.
Постель моя – сгнившая в тюрьме солома:

Что делать, не ложаюсь, даже если черви к телу липнут?
(«Узник»)

Чрезвычайно своеобразным изображением тюремной жизни Думаи отличается от других татарских писателей. Как пишет Резеда Ганиева, поэт «сгущает мотив тюрьмы-неволи за счет экспрессионистских средств: атакует ужасающую неприглядность и тяжесть тюремной жизни» [2, с. 224].

В стихотворениях Думаи тема неволи раскрывается в двух аспектах – в реалистическом и романтическом воплощении. Чтобы полно высветить психологическую сторону лирического героя, он обращается к данным в романтическом ключе условностями и приемам контрастного изображения. В стихотворении «Вечный узник», например, создает он образ «мысли-птицы» и пишет так:

Из моего сердца птица-мысль, выпорхнув, улетела, хлопая
крыльями.

Над погостом покружившись, над очень многими городами,
народами,

Путешествие завершив, даже над судьбой пролетела.
Надежды возрождаются снова, птица долго вести
сказывает,

Радуясь происшедшим изменениям, мелодичную
песню свою поет.

В стихотворении «Ушла весна, пришло начало лета...», противопоставляя красивым видам природы, дается образ арестанта во время перегона казаками из одной тюрьмы в другую. В стихотворении «Узник» (1908) рассыпающее в мир яркие лучи громадное солнце изображается в оппозиции к мрачной тюрьме. Таких примеров из произведений Н. Думаи можно привести очень много.

Если рассматривать стихи Наджиба Думаи о заточении целенаправленно, то можно сделать следующие выводы: направленность всех их определяется борьбой против общественной несправедливости и бесправия личности. В большинстве случаев насилие над борцами за справедливое общество и трудовыми людьми, уничтожение, заключение в тюрьмы, побои изображаются в романтической манере, обогащаясь глубоким психологизмом и переплетаясь с сентименталистскими элементами. В некоторых стихотворениях тема заточения раскрывается в реалистических традициях с включением натуралистических деталей. Однако в какой бы творческой манере поэт не писал, он в каждом случае, можно смело утверждать, не игнорировал стиливые средства экспрессионизма.

Таким образом, Думаи в начале XX века показал, кто враг сторонников свободы в общественной жизни. Высказывание Ю. Борева, – что «экспрессионизм – выражение боли художника-гуманиста по поводу несовершенства мира» [1, с. 304], очень

наглядно и ярко было отражено в творчестве татарского поэта. Это положение особенно полно реализуется при воплощении Н. Думави с помощью стилизованных средств экспрессионизма темы заточения.

Указанные выше стихи поэта среди произведений, написанных в татарской поэзии на тему заточения, по праву можно считать одними из самых бесстрашных и критически заостренных. Они не только указывают на рост общественного самосознания поэта, но и являются обвинительным голосом гражданского и поэтического мужества против порядков той эпохи, а также обвинительным документом истории.

Библиографический список

1. Боров Ю.Б. Экспрессионизм: отчужденный человек во враждебном мире // Теория литера-

туры: Литературный процесс. Т. 4. – М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001. – С. 297–298.

2. Ганиева Р.К. Наджип Думави // История татарской литературы. В 6 т. Т. 3. Начало XX века. – Казань: Татар. книж. изд-во., 1986. – С. 214–234. (На татарском языке).

3. Ганиева Р.К. Экспрессионизм // Словарь литературоведческих терминов / Сост. А.Г. Ахматуллин. – Казань: Татар. книж. изд-во., 1990. – 213–214 б. (На татарском языке).

4. Ганиева Р.К. Страницы творчества Наджиба Думави. – Казань: Изд-во «Отечество», 2003. – 108 с.

5. Реалле Д. Западная философия от истоков до наших дней. В 4 т. Т. 4. От романтизма до наших дней. / Джованни Реале и Дарио Антисери. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 880 с.

А.А. Иванова

ОЗНАКОМИТЕЛЬНАЯ И ПРОПАГАНДНАЯ РЕКЛАМА

Реклама и ее роль в современном мире. Коммуникация в жизни современного человека в значительной мере связана со средствами массовой информации и, в частности, с рекламой. История рекламы насчитывает более 20-ти столетий и за столь долгий срок освещена достаточно полно¹. Словари формулируют следующие определения рекламы: во-первых, это *оповещение* чего-либо различными способами для создания широкой известности²; во-вторых, это *информирование* о товаре, ознакомление с ним, убеждение в необходимости его приобретения; и, в-третьих, это *чрезмерное восхваление* с целью создания популярности³.

Для того чтобы сделать рекламный текст интересным и оригинальным, рекламисты прибегают к ряду приемов, с помощью которых завладевают нашим вниманием, а потом и побуждают к покупке. Важное требование, предъявляемое к рекламным текстам, – максимум информации при минимуме слов⁴. Язык рекламы особенный, поэтому данная сфера человеческой деятельности интересна специалистам многих отраслей наук: не только экономистам, рекламистам, но и лингвистам, психологам.

Широкий и узкий смысл рекламы. Конечная цель любой рекламы – побудить покупателя приобрести товар или услугу⁵. Это достигается раз-

ными способами, мы разделим общее понятие рекламы на два вида. В широком смысле мы будем понимать такую рекламу, которая кратко и сжато доносит до нас свое сообщение, привлекает внимание или просто напоминает о фирме:

– *Русский Торф. Растительные грунты. Ваш богатый урожай с нашими знаниями;*

– *Pantene – бальзам-ополаскиватель не только делает волосы послушными, но и устраняет даже следы повреждений.*

В узком смысле мы будем определять такую рекламу, которая формирует уровень знания о товаре. Ее отличительной чертой является то, что она подробно рассказывает нам о преимуществах и достижениях товара. Это детально разработанный текст, который погружает нас в положительную атмосферу рекламируемого товара или услуги:

Look around you, the difference is Crystal Clear.

Relax. Our ships offer more space per quest – more room to breathe, to roam the endless Promenade deck, to savor the cuisine of Nobu... More room to appreciate the qualities that prompted readers of Travel + Leisure and Conde Nast Traveler to award us “World’s Best Large-Ship Cruise Line” year after year. For the luxury you deserve, please call...

В данной рекламе слова *the best, endless Promenade, to roam, to savor, to appreciate, luxury*

говорят об уникальности и создают благоприятную атмосферу, повторяющееся наречие *more* говорит об эксклюзивности данной услуги, *please call* – доступность, стоит только набрать номер телефона.

В большинстве случаев рекламе присуща спонтанность, порывистость. Тексты рекламы четко программируют потребителя на моментальную, сиюминутную покупку. Для этого в тексте используется повелительное наклонение глаголов или слова today, now:

1. *Eye it – try it – buy it! Chevrolet.*

2. *Dream. Dare. Do. Girl Guides.*

3. *Jamira Telescope. This beautiful instrument is something you always wanted but thought you couldn't afford. It is a small luxury that you will really enjoy and that will give you wonderful service for many years. It is now available from us at a most affordable price. You deserve to treat yourself a little, you deserve to get a better look at the world. Order it today!*

Первые два примера являются рекламой в широком смысле. Последний текст представляет собой рекламу в узком смысле. Прежде чем предложить заказать товар сразу (*Order it today*), здесь подробным образом рассказывается о всех его преимуществах. О его доступности говорит превосходная степень прилагательного – *a most affordable price*; постоянное обращение к потенциальному клиенту напрямую (*you*) создает иллюзию того, что телескоп предназначен только для нас; для создания благоприятной атмосферы используются слова с повышенной положительной коннотацией: *beautiful, wonderful, available, affordable, better, to deserve* (используется два раза). Таким образом, можно заключить, что подобная реклама не только привлекает внимание, заинтересовывает, но и имеет хорошие шансы найти своих клиентов.

Текст рекламы, его строй, цели и особенности. Реклама рассматривается нами как связный развернутый текст. Любой текст образуется из соединений нескольких предложений, которые не существуют в речи изолированно⁶. Традиционным определением текста считается понятие, данное И.Р. Гальпериным, где он понимает текст как исключительно письменное произведение речи⁷. Однако нами рассматриваются тексты не только письменные, но и устные. Поэтому вернее будет определение, предложенное М.Я. Блохом: текст – это «непосредственный конечный продукт

речевой деятельности говорящего/пишущего», который «реализуется в виде устного монолога или диалога, или же письменного сочинения»⁸.

Рекламный текст является формой коммуникации, которая используется его авторами с целью достичь эффекта убеждения. Таким образом, цель рекламного текста сугубо прагматическая – оказать влияние на установки, оценки, мнения и поведение потенциальных реципиентов сообщения⁹. Это объясняет отбор вербальных и невербальных средств и способ их организации.

Рекламный текст в рамках диктежной теории языка. Реклама несет информацию и формирует определенную тему. Здесь мы находим искомую предельную, элементарную единицу текста, которая не отменяет текстообразующий статус предложения, но которая стоит на порядок выше предложения в иерархии знаковых сегментов. Это открывает новые перспективы для исследования механизмов речевого воздействия и развития теории строя текста. Нам необходимо обратиться к теории диктемы, разрабатываемой в трудах М.Я. Блоха. «Диктема, как элементарная единица тематизации текста второго порядка, формируется предложениями. Именно через это подразделение текстовых единиц и в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи частей текста, отражающие его «когезию»¹⁰.

Понятие рекламной пропаганды, ее различия с ознакомительной рекламой. В рамках узкого понимания рекламы мы выделяем особый тип рекламы, который назовем рекламной пропагандой, то есть объяснительное убеждение, адресованное массовой аудитории. Слово «пропаганда» произошло от латинского глагола “*propagare*”, который означал размножать (растение) путем черенкования¹¹. Словарь дает следующее определение «пропаганде» – это (1) распространение каких-либо идей, воззрений, знаний путем постоянного глубокого и детального разъяснения широким массам; (2) ознакомление читателей, зрителей с чем-либо; популяризация¹². Мы можем сказать, что такая реклама раскрывает более детально положительные стороны своего товара, услуги; прибегает к большему количеству различных лингвистических и психологических приемов для большего воздействия на покупателя. Ознакомительная реклама, в свою очередь, является довольно сухим информированием покупателя с чем-либо. Сравним:

Lexus RX 300. Прикосновение к роскоши.

Представление о роскоши изменилось. Роскошь в современном понимании – это комфорт. Это безопасность. Это высочайшее мастерство исполнения. Все эти качества нашли свое воплощение в Lexus RX 300.

Lexus RX 300 – роскошь, подвластная вам. Стоит только прикоснуться.

Данный рекламный текст обращается к определенной аудитории, которая привыкла к роскоши и уникальному сервису. Слова *комфорт, безопасность, высочайшее мастерство, воплощение, роскошь* (употребляется 4 раза), *власть* (подвластный) – создают атмосферу престижа. Для человека особенно важным является не столько обладание определенным атрибутом, сколько принадлежность к определенной социальной группе: в данном случае, к группе, наделенной высоким социальным статусом. Заметим, что здесь упор делается именно на имидж, а не на технические преимущества, которые должны интересовать автомобилистов в первую очередь.

Примером ознакомительной рекламы могут послужить следующие тексты:

1. *If you want to get ahead, get a hat. Hat Council.*

2. *So round, so firm, so packed. Lucky Strike Cigarettes.*

3. *Радуга фруктовых ароматов. Скиттлс.*

4. *Toyota. Управляй мечтой. Максимум возможностей. Максимум свободы.*

Как видно, такие тексты сжаты, состоят из одного-двух предложений. Рекламисты прибегают к разному роду лексическим приемам, как повторениям (*get-get; so-so-so*, максимум – максимум), метафорам (радуга) и т.д. Подобная реклама лаконична и проста, но все-таки, в отличие от пропагандной рекламы, она не дает детального разъяснения услуг/товаров. Ознакомительная реклама может либо быстро забыться, либо запомниться надолго. Много зависит от потребностей и настроения человека в момент его ознакомления с текстом.

Стилистическая охарактеризованность текста. В зависимости от целевой аудитории текст рекламы меняется. Он может быть выражен целым абзацем или репликой. Главное – это сохраненный строй, ярко и точно передающий основную идею. Мы помним, что именно диктема выражает определенную тему. Характеристика диктемы не ограничивается только тематизирующей функцией. Другим важным аспектом яв-

ляется ее стилистическая охарактеризованность. Она задается любому высказыванию в коммуникативно-определенном контексте, а, значит, присутствует в любом рекламном тексте¹³. Реклама всегда представляет собой предварительно спланированный текст. По характеру отражения в тексте языковых норм, рекламная стилизация может представлять медиальную стилизацию, то есть стоящую между литературной и разговорной речью с ее многочисленными разновидностями, или ту или другую в отдельности. По отражению сферы общения мы различаем стилизацию общую (обиходную) и стилизацию специальную, то есть такую, которая вводит речь в условия общения различных социальных и профессиональных групп людей. Рассмотрим следующую рекламу телефона Philips:

Philips. Измени жизнь к лучшему.

*Я в газете сразу после журфака и теперь не представляю себя без мобильника. Сейчас у меня Philips 535, и это просто находка! У него фантастическая память – 300 ячеек по 5 номеров плюс **e-mail**. Большой и красочный **дисплей** не мешает ему удивительно долго работать в **автономном режиме**. Встроенный **цифровик** со спецэффектами хотя и не заметит профессиональную камеру, однако может здорово выручить, и репортаж будет с «картинкой». С Philips 535 я могу оперативно выслать **файл в редакцию**, зайти в Интернет, отправить фото с **голосовыми комментариями по MMS (функция FotoTalk)**. И еще у него есть фишка – встроенный **ди-джейский пульт**. Между делом я уже пробовал делать миксы – это затягивает! Если бы не журналистика, точно стал бы ди-джем...*

Philips 535. Абсолютная свобода самовыражения.

Данная реклама является хорошим примером рекламной пропаганды. Ее задача – воздействовать на молодежь, которая всегда хочет быть в курсе всех последних событий и новинок. Социальная группа людей здесь определяется специфической лексикой, которую неосведомленный человек просто не поймет: *e-mail, дисплей, автономный режим, цифровик, MMS, функция FotoTalk*. Для того чтобы понять смысл этих слов требуются определенные знания о компьютере и мобильных телефонах. Текст представляет собой пример современной разговорной речи: *мобильник, цифровик, фишка, ди-джейский, миксы, затягивает*.

ет. Повествование идет от первого лица, молодого человека, закончившего факультет журналистики (*журфак*) и работающего теперь по профессии (*в газете*). Это должно говорить о его грамотности, но он предпочитает общение на простом, молодежном языке, что, на наш взгляд, портит общее впечатление и может оттолкнуть определенные слои населения. Его восхищение, связанное с новым мобильным телефоном, направлено на подростков, которые могли бы ассоциировать престиж (факультет журналистики) и работу журналистом (деньги, независимость) с данной моделью телефона. Реклама будто дарит вместе с телефоном новую жизнь и мечту. Об этом говорит слоган фирмы Philips – Измени жизнь к лучшему; абсолютная свобода самовыражения.

Диалогическая и монологическая последовательность в рекламном тексте. Текст рекламы представляет собой цепь последовательностей, и первым критерием их деления является коммуникативная направленность составляющих их предложений. С этой точки зрения различаются последовательности монологические и диалогические¹⁴. Известно, что двунаправленные последовательности (диалог) предложений могут встречаться и в монологе в виде «внутреннего диалога», то есть разговора с самим собой. В свою очередь, однонаправленные последовательности (монолог) могут встречаться в диалоге, когда последующая реплика как бы дополняет предыдущую и создает целостность. М.Я. Блох предложил назвать их по характеру связи между компонентами. Так, кумуляцией является однонаправленная последовательность самостоятельных предложений, которая формируется при помощи присоединения; а оккурсемой называется формирование двунаправленной последовательности, которая базируется прежде всего на самом факте их встречной обращенности. Оккурсема по существу представляет собой разговор или его часть¹⁵.

В пропагандно-рекламных текстах можно наблюдать обе последовательности. Приведем пример с монологической речью, где одно лицо (часто специалист или знаменитая личность) объясняет преимущества и отличия рекламируемого средства:

– *Сергей Кузнецов, строитель: Заказчики часто спрашивают меня, какие окна им выбрать для остекления квартиры. Я рекомендую им VEKA. Это признанный лидер в производстве профилей, со строгим контролем качества.*

У меня нет сомнений в надежности и долговечности этих окон. Я профессионал и доверяю профессиональным решениям!

Окна? Конечно VEKA! www.VEKA.ru

Повторяющееся местоимение Я, делает рекламу более убедительной, ведь о преимуществах (*лидер, контроль качества, надежность, долговечность, профессиональные решения*) говорит профессионал.

Часто рекламный текст представлен в виде диалога – спора (другой разновидности пропагандной рекламы), который может быть построен в вопросно-ответной форме. Причем вопрос не всегда выражен вопросительным, сколько восклицательным предложением:

– *Она: Пора ремонтировать окна! Шум и сквозняки замучили!*

Он: Ничего делать не буду!.. Ха-ха! Я уже заказал ЕвроОкна. Их чинить и красить не придется 42 года!

Она: У нас денег нет!

Он: Денег нет, а ЕвроОкна есть. Я взял их в кредит. Представляешь, первого взноса платить не пришлось. Поставим ЕвроОкна сейчас, а расплачиваться будем позже небольшими частями.

Она: Это выгодно!

Он: И удобно. Для оформления нужен только паспорт. Срок и сумму кредита я определил сам. Кстати, для нас сохраняются все скидки. Сейчас я заказал ЕвроОкна со скидкой 25%!

Она: Хочу знать подробности! 2589000!

Фирма ЕвроОкна – окна для жилья, номер 2589000!

Однонаправленная последовательность представлена здесь в виде диалоге, когда последующая реплика как бы дополняет предыдущую и развивает тему рекламы. Таким образом, в рекламе данное сообщение становится обращением третьему лицу. Итак, предполагаемые вопросы (Что делать, если замучили сквозняки; куда обратиться, если настало время ремонтировать окна; можно ли оформить кредит; куда звонить, чтобы узнать подробности) выражены восклицательными предложениями – репликами. Подобная структура пропагандной рекламы позволяет ярче показать нам все стороны рекламируемого товара. Представлена ситуация, которая с самого начала сужает круг клиентов – это должны быть люди, желающие улучшить свои жилищные условия. Далее мы узнаем информацию, которая может заинтересовать в первую очередь, дает

представление в фирме и ее отношению к своим клиентам (нет первого взноса, срок и сумму кредита определяешь сам, скидки, качество и долголетие). Данный вид текста является примером оккурсемы, когда мы наблюдаем случай встречной обращенности последовательностей предложений.

Заключение. Итак, мы рассмотрели два полярных типа рекламы – ознакомительную и пропагандную. Рекламная пропаганда – это развернутое убеждение, ее задача – воздействовать на потенциального клиента так, чтобы он произвел покупку. Подобная реклама раскрывает положительные стороны товара или услуги. По своей структуре пропагандная реклама представляет более развернутый текст. Ознакомительная реклама, в свою очередь, является кратким информированием покупателя с чем-либо. Это сжатый текст, который, тем ни менее, содержит лингвистические и психологические приемы для большего воздействия на покупателя, как и в пропагандной рекламе. Но он не дает детализированного описания своему товару или услуге. Пропагандно-рекламный текст обычно стилистически маркирован как эмфатически-воздействующий, что делает его более интересным и легко запоминающимся. Его прагматическая цель – оказать влияние на установки, оценки и поведение потенциальных клиентов. Виды рекламной пропаганды, рассматриваемые в аспекте диалогической и монологической последовательности, позволяет глубже изучить строй текста в рамках диктемной теории языка.

Примечания

¹ Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. – М.; Новосибирск, 2003.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский Язык, 1989.

³ Словарь современного русского литературного языка / Под ред. В.П. Фелицына, И.Н. Шмелева. Т. 12. – М.; Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1961. – 1677 с.

⁴ Кохтев Н.Н. Тайны рекламных текстов. – М., 1997.

⁵ Рыбакова О.Н. Дискурсивные, коммуникативно-прагматические и семиотические характеристики англоязычной печатной рекламы: Автореф. дис. – Иваново, 1999. – 22 с.

⁶ Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2004.

⁷ Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981.

⁸ Блох М.Я. Проблемы лингвистики. Семь жизней текста // Bridge (Language and culture). – 1999. – №6.

⁹ Рыбакова О.Н. Указ. соч.

¹⁰ Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2004.

¹¹ Bridge Robert. Missionary Style // The Moscow News. – 2005. – №41, oct-nov.

¹² Словарь современного русского литературного языка / Под ред. Е.Э. Биржакова, Р.П. Рогожникова. Т. 11. – М.; Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1961. – 1670 с.

¹³ Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц. Сб. статей. – М.; Барнаул, 2004.

¹⁴ Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 2004.

¹⁵ Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц. Сб. статей. – М.; Барнаул, 2004.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Ганцовская Нина Семеновна. **ЛЕКСИКА ГОВОРОВ КОСТРОМСКОГО АКАЮЩЕГО ОСТРОВА: ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИИ.** – СПб.; Кострома: ИЛИ РАН; КГУ, 2007. – 228 с. – ISBN 978-5-7591-0814-6.

КОНЦЕПТЫ *GLÜCK* И *СЧАСТЬЕ* В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Многие современные исследователи [4, с. 237; 11, с. 53–54 и др.] указывают на то, что фразеологизмы и пословично-поговорочные высказывания занимают особое место в системе устойчивых речевых выражений. Именно на фразеологическом уровне наиболее наглядно отражена специфика познавательного и эмоционального опыта того или иного народа, черты его материальной и духовной культуры. Освоение человеком объективной и субъективной действительности происходит на основании образов, являющихся, как правило, необходимым компонентом фразеологизмов, фиксирующих собой и способы мыслительной деятельности, и ее результаты.

Фразеологические сочетания (в первую очередь, пословицы и поговорки) отражают наиболее важные для того или иного этнического сообщества ценности, нормы, стереотипы, т.е., в целом – менталитет. В этой связи, очевидно, что анализ пословиц и поговорок в разных языках может позволить нам определить особенности языкового осмысления социальных феноменов в разных этнокультурах.

Задача данной статьи состоит в лингвокультурологическом описании немецкой и русской концептосфер на примере концептов *Glück* и *счастье*, запечатленных в пословицах и поговорках. При анализе применены методы интерпретации и компонентного анализа, а также использованы данные этнопсихологии и культурологии.

Концепт эмоции *Glück* в количественном отношении довольно широко представлен в немецком пословично-поговорочном фонде, входит в состав 94 фразеологических сочетаний. Пословично-поговорочные единицы мы классифицируем, следуя принципу, предложенному Н.А. Красавским [2, с. 79–89], подразделяя их на соответствующие семантические группы. Анализируемые и фразеологические сочетания отобраны нами методом сплошной выборки по ключевым словам *Glück* и *счастье* из авторитетных словарей [5; 6; 7; 8; 10].

Количественно наиболее представлена (15 единиц) семантическая группа со значением «*неустойчивость, изменчивость счастья*»: *Glück und Glas, wie leicht bricht das* «*аналог* (далее *анал.*)

счастье, что стекло: бьется легко»; *Das Glück ist keinem treu*; *Das Glück ist wandelbar*; *Glück hat seine Launen*; *Das Glück ist unbeständig wie schönes Wetter im Frühling* «*анал.* счастье внешнее ведро»; *Glück ist leichter gefunden als erhalten* «*анал.* легче счастье найти, нежели удержать»; *Wer dem Glücke traut, hat auf Sand gebaut* «*анал.* на счастье не надейся»; *Das Glück ist aus Flandern, es geht von einem zum andern*; *Das Glück läuft dem einen ins Haus, dem andern heraus* «*анал.* счастье вольная птичка: где захотело, там и село»; *Das Glück dreht sich* «*анал.* счастье вертко»; *Das Glück ist rund und ändert sich alle Stund* «*анал.* счастьем не во все верь». Следующие фразеологические единства не имеют ни эквивалентов, ни аналогов в русском языке: *Das Glück kommt über Nacht*; *Ander Jahr, ander Glück*; *Glück und Haar wächst alle Jahr*; *Neues Spiel, neues Glück*.

Таким образом, *Glück* в немецких пословицах и поговорках оценивается как желательная, но крайне неустойчивая эмоция. Она ассоциируется с переменчивой погодой и настроением капризного человека, поэтому верить счастьем, надеяться на него неразумно.

Вторая семантическая группа (12 единиц) со значением «*абсолютизация роли счастья*»: *Wem das Glück aufspielt, der tanzt auf einem Bein*; *Wem das Glück lacht, der gewinnt im Traum*; *Wer das Glück hat, geht mit Braut zu Bett*; *Wer das Glück hat, führt die Braut heim* «*анал.* кому повезет, тот и возьмет»; *Wem das Glück verlässt, den verlassen auch die Freunde* «*анал.* все друзья, все приятели до черного дня»; *Ohne Glück ist kein Gelingen*; *Wer kein Glück hat, soll auch nicht Pilze suchen* «*анал.* без счастья и в лес за грибами не ходи»; *Wer's Glück hat, dem fliegen die Enten gebraten ins Maul*; *Wer's Glück hat, dem legt der Hahn Eier, - dem geben seine Hühner Milch* «*анал.* кому счастье, у того и петух несется; кому паит, у того и бык доит». Фразеологические словари [5; 10] не приводят русских аналогов немецких пословиц *Wem das Glück nicht wohlwill, den tritt es mit Füßen*; *Wem das Glück zu wohl will, dem macht es zum Narren*; *Das Glück macht Könige und Narren*.

Счастье, считает народная мудрость, всемогуще. В пословицах и поговорках нашли свое

выражение мечты прилежных немецких крестьян о достижении материальных благ при минимальных затратах труда.

Семантическая группа «*условия достижения счастья*» включает 12 фразеологизмов: Die Dummsten haben das meiste Glück; Narren haben das beste Glück «*анал.* дуракам счастье»; Je ärger das Stück, je besser das Glück; Je grösser Tück, je grösser Glück; Je weniger Verstand, desto mehr Glück; Je toller Kerl, je besser Glück; Liederlich hat's meiste Glück; Das Glück bietet seine Hand dem Kühnen; Fleiss ist des Glückes rechte Hand, Sparsamkeit die linke; Der hat gut lachen, dem das Glück wohlwill; Geschick hat Glück. Согласно данным словарей [5; 10], эти фразеологизмы также не имеют русских аналогов.

«*Необходимость стремления к счастью*» – семантическая группа, представленная 11 высказываниями: Das Glück muss der Mensch haben «*анал.* человек рожден для счастья»; Wie einer tut, so hat er Glück «*анал.* какова воля, такова и доля»; Glück erbt nicht «*анал.* счастье не дворянство: родом не ведется»; Jeder ist seines Glückes Schmied «*эквивалент* всяк своего счастья кузнец». Однако нами не обнаружены аналоги следующих фразеологизмов: Wer Glück haben will, darf nichts dem Glück überlassen; Wo einer hinwill, da tut das Glück die Tür auf; Man darf nicht schlafen, wenn das Glück vor der Tür steht; Wer sein Glück nicht sucht, versäumt es; Man muss das Glück beim Schopfe packen; Das Glück muss man erobern; Das Glück hilft keinem, der sich selbst nicht hilft.

Основная идея, как нам представляется, суммирована в последнем из представленных примеров – человек сам создает свое счастье. Это заимствование из латинского языка [9, с. 230] прочно вошло в пословично-поговорочный фонд немецкого языка, что свидетельствует о совпадении оценки способов достижения счастья разными народами.

Семантическая группа «*препятствия на пути к счастью*» содержит 8 высказываний: Hans Ungeschick hat selten Glück; Beim Geiz ist wenig Glück; Das Glück hilft keinem Hasenfuss; Zag hat kein Glück; Wo Hochmut zunimmt, da nimmt Glück ab; Wo kein Vergnügen ist, da ist auch kein Glück; Furchtsame Leute haben kein Glück. Данные фразеологические единицы не имеют соответствий в русском языке. Только для высказывания Wo kein Frieden ist, da ist kein Glück словарь [5; 10] приводит русский аналог «где нет согласия, там нет и счастья».

7 фразеологических единиц входят в состав семантической группы «*роль рассудка в достижении счастья*»: Glück und Verstand gehen nicht Hand in Hand; Wer Glück hat, braucht kein Verstand, wer Verstand hat, braucht kein Glück; Wo Glück einkehrt, wandert der Verstand aus; Den Narren bringt sein eigenes Glück um; Glück macht Narren. Только две из представленных пословиц имеют по данным словаря [5; 10] аналоги в русском языке: Bei grossem Glück ist wenig Verstand «*анал.* счастье велико, да ума мало»; Glück ohne Verstand – verloser Tand «*анал.* счастье без ума – дырявая сума».

Основную идею, выраженную в данных пословично-поговорочных текстах и сопряженную с концептом *Glück* можно выразить следующим образом: счастье – удел активных и сильных людей. Робкие, нерешительные и трусливые, как правило, не добиваются успеха. Немецкий социум традиционно был нацелен на создание материальных благ, что согласно трудам социолога религии М. Вебера [1, с. 61–72], активно поощрялось церковью. Поэтому наличие таких качеств, как прилежание, мастерство, экономность, бережливость рассматривается в немецкой этнокультуре как условие достижения успеха и оценивается положительно. Анализ пословиц и поговорок показывает отражение в них еще одной константы национальной культуры: накопленный немецким народом жизненный опыт свидетельствует о том, что только союз счастья (удачи) и рассудка рационален и плодотворен.

Следующая семантическая группа «*большое счастье – опасно*» (7) интерпретирует счастье как эмоцию, которую нежелательно переживать в больших количествах: Gott, behüte uns vor grossem Glück; Zuviel Glück ist Unglück (нет аналогов). Слишком большое счастье даже опасно: Bei grossem Glück ist grosse Gefahr; Bei grossem Glück ist wenig Klugheit (нет аналогов). Требуется немало сил (физических и моральных), чтобы пережить большое счастье: Je grösser Glück, je grosser Neid «*анал.* где счастье плодится, там и зависть родится»; Bei grossem Glück ist wenig Klugheit; Grosses Glück ist schwer zu tragen; Es gehört ein starker Magen dazu, grosses Glück zu verdauen (нет аналогов). Эмоция сравнивается с тяжелой ношей или пищей, для которой требуется очень крепкий желудок. И, наоборот, в представлении немецкого этноса «дозированное» счастье не приносит лишних забот: Bei kleinem

Glück ist keine Sorge; Ein kleines Glück ist auch ein Glück; Ein Quentlein Glück ist besser als ganze Fässer voll Weisheit (нет аналогов).

Относительно репрезентативными являются семантические группы «*трудность/невозможность достижения счастья*» (5): Das Glück ist kein Gaul, geht nicht den geraden Weg «*анал.* счастье не лошадь, не везет по прямой дороге»; Das Glück wie die Sonne vermagst du nicht mit offenem Auge anzuschauen «*анал.* счастье как солнце во все глаза не увидишь»; Das Glück wird nicht um eine Kopeke gekauft «*анал.* счастье копейкой не покупается»; Das Glück ist blind «*анал.* счастье без глаз»; Glück fragt nicht nach Recht «анал. на счастье нет закона»; «*сменяемость счастья другими (негативными) эмоциями*» (3): Glück im Spiel, Unglück in der Liebe «*анал.* везет в игре – не везет в любви»; Glück macht Hochmut (нет аналогов); Das Glück des einen haben die andern beweinen «*анал.* счастливым быть – всем досадить»; Glück und Unglück wandern auf einem Steg «*анал.* счастье с несчастьем на одних санях ездят» «*несовершенство эмоции*» (2): Das Glück gibt manchem viel, doch niemandem genug; Bei jedem Unglück ist auch ein Glück (нет аналогов).

В пословично-поговорочном фонде русского языка концепт эмоции *счастье* представлен значительно меньшим количеством единиц (57).

Наиболее продуктивна (11 единиц) семантическая группа «*трудность/невозможность достижения эмоции*»: Счастье в оглобли не впряжешь; Счастье не корова: не выдоишь; Счастье не лошадь: не везет по прямой дорожке; Счастье не конь: хомута не наденешь; Счастье не дворянство, не родом ведется; Счастье без глаз; Счастье не курочка, не прикормишь; На счастье нет закона; Счастье как солнце во все глаза не увидишь; Счастье легко на помине не бывает; Счастье алтыном не купишь.

Семантическую группу, квалифицирующую *счастье* на уровне пословично-поговорочного контекста, состоящую из 7 высказываний, определим как «*противопоставление эмоции негативным эмоциям*»: Счастлив игрой, да несчастлив женой; Во сне счастье, наяву ненастье; Было бы счастье, да одолело несчастье; Во снах счастье, а в быль напасть; Счастье ума прибавляет, несчастье последний отнимает; Счастье идет на костылях, несчастье летит на крыльях; Беды кулем валяться, а счастье золотниками.

Следующая семантическая группа «*счастье в несчастье*» – включает 7 фразеологических еди-

ниц: Наше счастье – на мосту с чашкой; Наше счастье – дожди да ненастье; Наше счастье – решето дырявое; наше счастье – вода в бредне; Наше счастье комом слежалось; Не наше счастье, чтоб найти, а наше, чтоб потерять; Мое счастье разбежалось по сучкам, по веточкам.

Другую семантическую группу, характеризующую концепт *счастье*, обозначим как «*неустойчивость эмоции*» (7): Счастье внешнее ведро; Счастье, что волк: обманет и в лес уйдет; Легко найти счастье, а потерять и того легче; Счастью не вовсе верь; Иному счастье мать, иному мачеха; Счастье мать, счастье мачеха, счастье бешенный волк; Счастье вольная пташка: где захотело, там и село.

Менее репрезентативными являются семантические группы: «*препятствия на пути к счастью*» (6): Горько бояться – счастья не видать; Кто нужды не ведал, тот и счастья не узнает; Счастье без ума – дырявая сума; Счастье без ума нипочем; Счастье со счастьем сойдется, и то без ума не разминется; Глупому счастью, а умному бог дает; Дурак спит, а счастье в головах лежит; Счастье ездит в карете, а с умом идет пешком; «*необходимость стремления к счастью*» (3): Счастья пытаться – деньги терять; Счастья искать – от него бежать; Всяк своего счастья кузнец; «*сменяемость эмоции негативными эмоциями*» (3): Счастье с несчастьем на одних санях ездят; Где счастье плодится, там и зависть родится; Не было бы счастья, да несчастье помогло; «*абсолютизация роли счастья*» (3): Без счастья в лес по грибы не ходи; Счастье отпало – ничего в доме не стало; Со счастьем на клад набредешь, без счастья и гриб не найдешь.

Остальные пословично-поговорочные высказывания, с точки зрения выражаемого ими смысла, представлены единичными примерами.

Легко заметить, что совпадает большинство семантических групп, характеризующих исследуемый в двух языках концепт, а именно: «неустойчивость, изменяемость счастья», «абсолютизация роли счастья», «необходимость стремления к счастью», «препятствия на пути к счастью», «трудность/невозможность достижения эмоции», «сменяемость счастья другими (отрицательными) эмоциями», «несовершенство счастья» и т.д. В целом, как немецким, так и русским этносом *счастье* оценивается как желаемая, но крайне неустойчивая, изменяемая эмоция. Этот факт пересечения ряда семантических групп в обоих языках свидетельствует об универсальности че-

ловческих эмоций, а также о том, что *общего* в мировосприятии разных народов больше, чем *различного*.

Следует отметить, однако, что степень лингвистической детализации *Glück* на уровне устойчивых речевых высказываний оказывается значительно более высокой, чем группы эмоции *счастье*. Отрицательная оценка концепта *Glück*, отраженная в пословицах и поговорках, которые входят в семантическую группу со значением «большое счастье – опасно» отсутствует в русском языке. Этот факт свидетельствует, вероятно, о том, что в русской истории не было периодов «всеобщего народного благоденствия». В русском сознании глубоко укоренилась идея о том, что слишком много счастья не бывает: «сегодня плохо, а завтра может быть еще хуже».

Национально-специфическим, судя по пословично-поговорочным высказываниям, можно признать и представление русских о счастье, которое дается человеку в награду за страдания и несчастья. Нравственная проблематика счастья в сознании европейских народов тесно связана с христианским вероучением. «Блаженны плачущие» – одна из евангельских заповедей, а счастье – это награда за терпение, кротость, честность и справедливость. Особенно глубокое развитие эта тема получила в православии, что оказало соответствующее влияние на сознание русских, особенно на их жизненную философию *счастья*. В рамках этой системы представлений о счастье, как ни парадоксально, важнейшее значение имеет *компонент страдания*. А.В. Сергеева, опираясь на данные историков, психологов и этнографов, пишет, что русские воспринимают счастье не само по себе, не как отдельный факт или сторону жизни, которую можно просто организовать, «устроить», добиться. Они воспринимают счастье комплексно: в связи со страданием и несчастьем. «Между счастьем и несчастьем для русских есть причинно-следственные связи. Об этом говорят и русские поговорки» [3, с. 22]. Очевидно, что такое восприятие счастья – одна из составляющих понятия «русская душа».

Сопоставительный лингвокультурологический анализ концептов эмоции *Glück* и *счастье* показал, что:

– в пословично-поговорочном фонде немецкого и русского языков обнаружено большое ко-

личество единиц, характеризующих концепты *Glück* и *счастье*, что позволяет говорить о высокой степени их значимости в сознании носителей русской и немецкой культур;

– лингвистический факт пересечения ряда семантических групп свидетельствует о совпадении толкования немцами и русскими этого культурного концепта;

– наличие некоторых «непересекающихся» семантических групп, а именно «большое счастье – опасно» в немецких текстах и «счастье в несчастье» в русских – говорит о существовании национально-специфических черт в интерпретации данных культурных феноменов немецким и русским лингвокультурными сообществами.

– основная масса анализируемых немецких фразеологических единиц не имеет аналогов и эквивалентов в русском языке, что, вероятно, также связано со специфическими особенностями познавательного и эмоционального опыта немецкого и русского народов.

Библиографический список

1. Вебер М. Протестанская этика и дух капитализма // Избранные произведения. – М., 1990.
2. Красавский Н.А. Концепт «Zorn» в пословично-поговорочном фонде немецкого языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. – Воронеж, 2000.
3. Сергеева А.В. Русские: Стереотипы поведения, традиции, ментальность. – М.: Флинта; Наука, 2005.
4. Телия В.Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания. – М., 1996.
5. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. – М., 1975.
6. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: Художественная литература, 1984.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 12 т. – М.: Мир книги, 2003.
8. Beyer Horst und Annelies Sprichwörterlexikon. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1984.
9. Böttcher K. Geflügelte Worte. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1984.
10. Graf A.E. 6000 deutsche und russische Sprichwörter. – Halle: VEB Max Niemeyer Verlag, 1960.
11. Korf G. Kultur // Grundzüge der Volkskunde. – Darmstadt, 1978.

КОНТАМИНАЦИЯ ФЕ С ОБЩИМ ИМЕННЫМ КОМПОНЕНТОМ

Преамбула. На современном этапе развития фразеологии большое внимание уделяется проблеме исследования структуры фразеологического значения, а также изучению особенностей структуры и семантики окказиональных фразеологических единиц. В статье рассматриваются особенности контаминирования именных фразеологизмов, выявляются закономерности в образовании авторских фразеологизмов, а также анализируется влияние семантики фразеологизмов на их способность к трансформации.

Окказиональные преобразования фразеологических единиц (далее ФЕ) вызывают пристальный научный интерес. Они являются активными речевыми явлениями, отражают динамические процессы в современной фразеологии. Контаминация – один из ярких приемов преобразования ФЕ. Изучая процесс контаминирования, ученые отмечали различные стороны этого явления. Определяющими условиями для процесса контаминирования являются морфологическая отнесенность компонентов фразеологической единицы, синтаксическая валентность, характер синтаксической связи между компонентами [подробнее см. 4], а также изоморфизм формы и содержания ФЕ [2]. На основании способа соединения исходных ФЕ предлагались различные классификации контаминированных единиц. На наш взгляд, достаточно убедительной является классификация А.М. Бабкина, который выделил 3 типа контаминаций: 1) соединение частей двух фразеологизмов, не совпадающих по лексическому составу, но сходных по синтаксической структуре и функциям (заваривать волынку: тянуть волынку и заваривать кашу); 2) соединение двух частей фразеологизмов, начинающихся одинаковыми словами (оставаться в дураках и у разбитого корыта: оставаться в дураках, оставаться у разбитого корыта); 3) распространение части фразеологизма путем замены ее самостоятельной фразеологической единицей (свить осиное гнездо: свить гнездо, осиное гнездо) [1, с. 104].

Рассмотрим особенности контаминации ФЕ третьей группы (по классификации А.М. Бабкина), обусловленные спецификой структуры и семантики исходных фразеологических единиц.

Нами была рассмотрена группа окказиональных фразеологизмов, образованная по модели $AC+BC=ABC$, где А – переходный глагол, С – общий субстантивный компонент, В – адъективный компонент, согласованный с существительным

(брать неприступную вершину, брать под особый контроль, взять дурную привычку, сводить личные счета, свить осиное гнездо, подсластить горькую пилюлю). Базовыми ФЕ для данного вида контаминации являются:

– глагольные фразеологизмы, образованные по модели «переходный глагол + существительное в В.п. без предлога»;

– именные фразеологизмы, образованные по модели «согласованное прилагательное + существительное».

Анализ грамматической и семантической структуры исходных ФЕ позволил выявить следующие особенности, способствующие трансформационному процессу:

1. Наличие в исходных фразеологизмах нереализованных синтаксических валентностей, обусловленных членоречивой принадлежностью.

Во ФЕ, образованных по модели «переходный глагол + существительное в В.п. без предлога» существуют несколько нереализованных синтаксических связей: при глагольном компоненте возможно употребление существительного или местоимения в косвенном падеже, выполняющего функцию косвенного дополнения, а также наречия, выполняющего функцию обстоятельства; при субстантивном компоненте возможно употребление прилагательного, причастия, местоимения, порядкового числительного, которые будут выполнять функцию согласованного определения. Во фразеологизмах, образованных по модели «согласованное прилагательное + существительное», отсутствует глагольный компонент, поэтому ФЕ такой модели способны контаминировать с фразеологизмами, в составе которых присутствует глагольный компонент.

2. Исходные фразеологизмы характеризуются категориальной изоморфностью (ФЕ и ее семантический эквивалент относятся к одному классу).

3. Большинство контаминантов обладают грамматической изоморфностью (наблюдается при

совпадении грамматических структур ФЕ и их дефиниций). Например: ФЕ *подсластить пилюлю* – ‘сгладить неприятность’, *взять слово* – ‘получать обещание, клятвенное заверение’. И ФЕ, и их дефиниции образованы по модели «переходный глагол + существительное в В.п. без предлога»; ФЕ *честное слово* – ‘искреннее обязательство сделать что-либо’ (модель «согласованное прилагательное + существительное»).

4. Эксплицитный или полужексплицитный характер фразеологического значения, т.е. оба или один из компонентов базовых ФЕ непосредственно или опосредованно эксплицирован. Например: *сводить счеты* – ‘мстить кому-либо за обиду, оскорбление’. Субстантивный компонент *счета* в Толковом словаре русского языка [3] имеет следующее значение: ‘отношения, связанные с прошлыми обидами, неприязню’. В переносном значении слова выделяется сема ‘обида’, которая опосредованно эксплицирована в значении ФЕ ‘мстить за обиду’. Или *горькая пилюля* – ‘что-либо неприятное, оскорбительное, обидное для кого-либо’. В данной ФЕ адъективный компонент эксплицирован в семантическом эквиваленте (горький – ‘имеющий своеобразный едкий, неприятный вкус’), проявляется сема ‘неприятный’. Субстантивный компонент не эксплицирован. *Взять слово* – ‘получать обещание, заверение в чем-либо’. Данная фразеологическая единица является эксплицированной, т.к. оба ее компонента имеют экспликацию: *брать* – *получать*, *слово* – *обещание*.

Семантика контаминированного фразеологизма составляется как сумма двух значений базовых ФЕ, причем значение глагольного фразеологизма конкретизируется значением именной ФЕ.

Проанализируем процесс контаминации на предмет структуры их значения в зависимости от особенностей семантики и структуры базовых ФЕ.

«Желая несколько *подсластить горькую пилюлю*, критик в финале рецензии выдавил сквозь зубы...» (Ф. Гладков. Воспоминания современников: В. Красильников, Наставник и друг). Трансформированная ФЕ *подсластить горькую пилюлю* образовалась путем контаминации двух ФЕ с общим субстантивным компонентом *подсластить пилюлю* (‘смягчить, сгладить чем-нибудь, причиняемую кому-нибудь неприятность’) и *горькая пилюля* (‘что-либо неприятное, оскорбительное, обидное для кого-либо’). У базовых ФЕ существуют нереализованные синтаксические валентности, они обладают категориальным

изоморфизмом: глагольный фразеологизм и его семантический эквивалент относятся к классу глагольных (*подсластить* – *смягчить*), именной фразеологизм и его дефиниция относятся к классу имен (*пилюля* – *что-либо*). Фразеологизмы-контаминанты обладают и грамматическим изоморфизмом: грамматическая структура ФЕ *подсластить пилюлю* и ее дефиниция ‘сгладить неприятность’ образованы по модели «переходный глагол + существительное в В.п. без предлога»; *горькая пилюля* – ‘что-либо неприятное’ (модель «согласованное прилагательное + существительное (=местоимение)»). Глагольный фразеологизм носит полужексплицитный характер значения. Значение глагольного компонента не является эксплицированным в семантике ФЕ *подсластить пилюлю*, а субстантивный компонент *пилюля* эксплицируется в компоненте значения *неприятный*, т.к. в семантике слова *пилюля* присутствует сема ‘неприятный’. Особенностью семантической структуры именного фразеологизма является избыточность значения его компонентов: *горький* – ‘имеющий своеобразный едкий и неприятный вкус’, *пилюля* – ‘шарик для приема внутрь, обычно горький, неприятный на вкус’; общая сема – ‘неприятный’.

Трансформированная ФЕ получает значение ‘смягчить, сгладить чем-нибудь причиняемое кому-нибудь что-то неприятное, оскорбительное’. Семантика данной единицы складывается из семантики глагольного компонента и семантики цельного именного фразеологизма. В данной единице за счет избыточности семантики компонентов происходит интенсификация семы ‘неприятный’.

Изучение грамматических и семантических особенностей ФЕ, их потенциальной готовности к процессу контаминирования позволяет выявить скрытые трансформационные возможности ФЕ и всей фразеологической системы в целом, а также определить некоторые закономерности преобразовательного процесса.

Библиографический список

1. Бабкин А.М. Русская фразеология: ее развитие и источники. – Л.: Наука, 1970. – 262 с.
2. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка: Учебное пособие по спецкурсу. – Ярославль, 1979. – 80 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологи-

ческих выражений / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

4. Ройзензон Л.И., Абрамец И.В. О фразеологической контаминации в русском языке // Рус-

ский язык в школе. – 1969. – № 3. – С. 104–107.

5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. 2-е изд., стереотип. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 543 с.

Т.Б. Колышкина

МОДЕЛЬ АНАЛИЗА ТЕКСТА И ДИСКУРСА

Преамбула. *Объектом нашего исследования стало соотношение понятий «текст», «дискурс» на современном этапе. Понимание особенностей данных феноменов можно представить путем их описания, а также показать ряд аспектов, точек зрения, на основе которых могут рассматриваться, анализироваться эти явления. Предметом исследования стали модели анализа текста, дискурса. Конечный итог нашей работы мы представляем как разработку модели лингвистического анализа, применимой к анализируемым понятиям.*

Категории текста

Текст – это сложное, целостное языковое образование, созданное и функционирующее по определенным законам, отличающееся многоуровневой организацией. В лингвистике текст определяется по-разному. Одни ученые подчеркивают его знаковую природу [19, с. 12], другие рассматривают текст как основную единицу семантики [20, р. 160], как произведение речетворческого процесса [3, с. 18], как продукт речепроизводства, имеющий определенную законченность и зафиксированную форму [8; 5]. Нужно отметить, что большинство определений отражает ряд существенных признаков текста и носит комплексный характер.

Среди теорий, трактующих онтологический статус текста, выделяется концепция И.Р. Гальперина. Отличительная черта этого подхода – ориентация на письменную форму речи, упорядоченную форму коммуникации. Как считает лингвист, текст лишь имплицитно рассчитан на слуховое восприятие, он не только линейен, но и стабилен. Подобной точки зрения придерживается З.Я. Тураева. По ее мнению, если устную речь отличает линейность, то текст – многомерность, т.к. возможно многократное возвращение к любому его участку [17, с. 11]. Такой взгляд на проблему совпадает с позицией Т. ван Дейка. Однако ученый оценивает текст с точки зрения теории коммуникации и в своем определении расширяет понятие: «Текст лишен жесткой прикрепленности к реальному времени, он представляет собой абстрактный ментальный конструкт, реализующийся в дискурсе» [цит. по: 18, с. 11]. Приведенная точка зрения подтверждает необходимость

подхода к изучению текста в реальной коммуникации.

Большинство определений текста строится по принципу выявления и осмысления его признаков или категорий. Так, например, И.Р. Гальперин в рамках своей концепции выделяет следующие категории текста: информативность, когезия (сцепление), континуум (логическая последовательность), основанная на темпоральности и / или пространственной взаимосвязи отдельных сообщений, членимость, автосемантия (относительная самостоятельность, независимость фрагментов текста), ретроспекция, проспекция, модальность, интеграция, завершенность [3, с. 11]. А.И. Новиков в качестве признаков текста отмечает развернутость, последовательность, связность, законченность, глубинную перспективу, статику и динамику [14, с. 13].

Исследователи, чья работа шла в русле прагматического направления, для выявления компонентов семантической структуры включили текст в рамки более широкой системы – элементарной коммуникативной цепочки «автор – текст – реципиент», трактуемой как «квант» коммуникации, дальнейшее членение которого невозможно без потери качества [6, с. 5]. Для сравнения в дискурсе порождение речи рекурсивно, т.е. состоит из циклов, включающих такие подзадачи, как добавление, удаление и переупорядочивание [10, с. 134]. Применительно к текстам коммуникация представлена как процесс воздействия, процесс продуцирования сообщений и передача их адресатам. Такая модель коммуникации называется линейной [13, с. 36–37]. Нужно заметить, что информация в этой модели идет в одном направлении: «адресант → текст → адресат».

Приведенные точки зрения свидетельствуют о том, что набор выделяемых текстообразующих категорий у исследователей оказывается различным. Несмотря на это, можно отметить общие положения, характерные для современных лингвистических концепций. Универсальными характеристиками текста большинство специалистов считают связность (план выражения) и целостность (план содержания). Эти свойства предполагают связь, объединение текстовых элементов в одно целое, затрагивая разные стороны организации речевого произведения.

Связность рассматривается чаще всего как совокупность языковых средств, представляющих внешнюю структуру текста. Она заключается в сцеплении элементов текста между собой, причем не только следующих непосредственно друг за другом, но и расположенных дистантно. Выделяют связность семантическую (имплицитную) и формальную (эксплицитную). Семантическая связность осуществляется на основе общего содержания фраз, без внешне выраженных средств связности. Она восстанавливается по тому, что описываемые объекты находятся рядом в пространстве благодаря наличию общих пресуппозиций – знаний о предмете речи. Формальная связность выражена в языке, основана на наличии элементов связности в поверхностной структуре текста.

Целостность предполагает внутреннюю законченность, смысловое единство текста (тематическое, концептуальное, модальное). Целостность ориентирована на смысл, на способность текста выражать информацию об исследуемом предмете, представлять его полную характеристику, отражать определенную точку зрения.

Анализ лингвистической литературы позволяет отметить динамику понятия «целостность». Первоначально целостность рассматривали как грамматическую категорию, которая осуществляется с помощью грамматических средств [3]. Регулярная повторяемость ключевых слов, тождество референции, ситуативные связи – всё это обеспечивает единство темы текста. Ключевые слова, становясь доминантными обозначениями, создают вокруг себя единый смысловой контекст [2, с. 60]. Целостность текста обеспечивается также денотативным пространством и конкретной ситуацией его восприятия.

По мнению О.И. Москальской, целостность текста проявляется одновременно в виде струк-

турной, смысловой и коммуникативной целостности. Под структурной целостностью она понимает многочисленные внешние сигналы связи между предложениями. Смысловая целостность заключается в единстве темы текста (микротемы, макротемы, темы всего речевого произведения), коммуникативная целостность проявляется в том, что каждое последующее предложение опирается в коммуникативном плане на предшествующее, продвигая высказывание вперед от данного к новому. Тем самым подчеркивается связь между формой (текст как органическая, взаимосвязанная последовательность языковых знаков), содержанием (текст как единое целое) и функцией (текст как цельное образование, обладающее отчетливой коммуникативной функцией).

Можно сделать вывод, что целостность текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а связность к структурной организации и форме. На основании положений изложенных выше мы выделяем следующие текстовые категории: структурную связность, смысловую (единство темы) и коммуникативную целостность.

Категории дискурса

В ранних исследованиях, как отмечает В.Н. Степанов, наблюдается недифференцированный подход к тексту, дальнейшее увеличение объема понятия «текст» расширило сферу лингвистики и позволило выделить новую единицу языкового анализа – *дискурс*, в состав которого текст вошел на правах составляющей [16, с. 19].

Несмотря на общие свойства, данные понятия обладают отличительными особенностями. В лингвистике разграничение терминов «текст» и «дискурс» ведется по разным основаниям. Текст рассматривают как единицу дискурса [7], сопоставляют эти понятия как статическое и динамическое [5], как письменную и устную форму речи [2]. Дискурс предстает как явление действительностное, процессуальное, связанное с речепроизводством [8], он ассоциируется со звучащей, устной речью, которая, спонтанна, ненормативна, эллиптическая, диалогична.

В одних определениях указывается какое-то ведущее свойство дискурса, в других – его комплексный характер. Так, например, Г.А. Орлов предлагает рассматривать дискурс как категорию естественной речи, реализуемую в виде устного или письменного речевого произведения, отно-

сительно завершенного в смысловом и структурном отношении [15, с. 14].

Культурно-ситуативное понимание дискурса раскрывается у Н.Д. Арутюновой, у нее это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания. Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [11, с. 136]. Таким образом, дискурс обладает актуальностью, реальностью, событийностью, прикрепленностью ко времени и действительности.

Типичная для дискурса «интерактивная» модель коммуникации подчеркивает взаимное воздействие партнеров друг на друга и имеет следующий вид: «адресант ↔ дискурс ↔ адресат» [13]. Можно сказать, что дискурс всегда действие, влекущее за собой ответную реакцию. В отличие от текста коммуникация носит нелинейный характер.

Размышляя о дискретности дискурса, некоторые ученые (Макаров 2003, Шейгал 2003) отмечают его двойственную структуру. Так, Е.И. Шейгал пишет: «...завершенность присуща тексту, но не дискурсу, <...> дискурс принципиально континуален, не имеет временных границ начала и конца – невозможно определить, когда закончился один дискурс и начался другой» [18, с. 10]. Эта мысль свидетельствует о том, что автор не сводит дискурс к отдельным коммуникативным событиям. Но если говорить о членности, дискурс дискретен, единицами его членения являются коммуникативный ход, реплика, обмен, транзакция [12].

На знаковую природу дискурса указывает в своей монографии Е.И. Шейгал: «Дискурс – это текущая речевая деятельность в определенном социальном пространстве, обладающая признаком процессности и связанная с реальной жизнью и реальным временем, а также возникающие в результате этой деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов» [18, с. 13]. Это утверждение лингвиста позволяет сделать вывод, что дискурс представляет собой семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание данной коммуникативной сферы, что свидетельствует о его поликодовом характере.

Поликодовый характер, прикрепленность ко времени и действительности позволяет говорить о таком экстралингвистическом факторе дискурса, как контекст. На него как на отличительную черту указывает ряд исследователей (Т. ван Дейк, Е.С. Кубрякова, М.Л. Макаров, Е.И. Шейгал). Понятие «прагматический контекст» впервые употребляет Т. ван Дейк. Ученый отмечает его как обязательное условие правильной интерпретации дискурсивной информации. Схема такого прагматического понимания отражает «исходный контекст коммуникации, то есть положение дел, которое потом, при совершении речевого акта, неизбежно меняется» [4, с. 21]. Дальнейший анализ прагматического контекста предполагает «учет таких социальных категорий, как позиции (например, роли, статусы), свойства (например, пол, возраст), отношения (например, превосходство, авторитет), функции (например, отец, слуга, судья), а также внутренней структуры говорящего: его знаний, мнений, потребностей, желаний, отношений, установок, чувств, эмоций как на уровне отдельного индивида, так и на более общем уровне с учетом норм и ценностей, которых говорящий придерживается в других ситуациях [4, с. 23–25]. Названные характеристики социального контекста и характеристики их участников (психологический контекст) определяют возможное взаимодействие. Как замечает Е.С. Кубрякова: «при исследовании дискурса важен <...> весь набор прагматических факторов, с точки зрения которых это событие может быть охарактеризовано» [9, с. 10]. Ср.: на материале текстового анализа при отражении действительности другие исследователи рассматривают категории затекста и подтекста. По мнению В.П. Белянина, «затекст присутствует неявно как отсылка к реальным событиям или явлениям». Другая категория – подтекст, скрытая информация, извлекается из текста «благодаря ассоциативности его единиц и их способности к приращению смыслов» [1, с. 68].

Ранее мы рассматривали текст как комплекс высказываний, связанных друг с другом на основе категорий текстуальности. При выявлении категорий дискурса мы учитываем называемые многими исследователями признаки: когезию, когерентность, интенциональность, интерпретируемость, информативность, ситуативность, интертекстуальность. И в качестве основных выделяем дискурсивные категории связности и целостности.

Таблица

Категории текста и дискурса

Основания для сопоставления	Текст	Дискурс
Онтологический статус	Текст – результат (продукт) речи	Дискурс – процесс
Форма коммуникации	Письменный / устный	Устный / письменный
Способ коммуникации	Линейность / многомерность	Дискретность / континуальность
Схема коммуникации	Адресант → Текст → Адресат	Адресант ↔ Дискурс ↔ Адресат
Модель коммуникации	Линейная	Интерактивная
Категории	Структурная связность Смысловая целостность Коммуникационная целостность	Структурная связность Смысловая целостность Коммуникационная целостность
Контекст	Затекст Подтекст	Прагматический контекст Социальный контекст Психологический контекст

Связность в дискурсе понимается как передача информации о данной ситуации (объекте, субъекте, явлении и т.д.). На связность дискурса как одну из важнейших черт указывает М.Л. Макаров: «Дискурс обладает качеством самоорганизации: и для письменных текстов, и для устной речи вполне нормальным оказывается взгляд со стороны – метакоммуникативные акты, т.е. дискурс по поводу самого дискурса, коммуникативные ходы, комментирующие, ориентирующие и меняющие ход общения» Это, по мнению ученого, «доказывает наличие организации на дискурсивном уровне» [12, с. 176]. Различные способы связности в дискурсе (интонационно-ритмический, логический, семантический, формально-грамматический) взаимодействуют друг с другом и изучаются в лингвистике текста и теории дискурса комплексно.

Целостность дискурса шире связности, она охватывает не только формально-грамматические аспекты связи высказываний, но и семантико-прагматические (тематические и функциональные) аспекты смысловой и деятельностной (интерактивной) связности дискурса как локальной, так и глобальной. М.Л. Макаров обращает внимание на такую важную категорию, как тематическая целостность, которая понимается учеными как тематическое единство и указывает, что этот тип целостности формируется вокруг глобальной темы дискурса или темы говорящего [12, с. 195].

Описанные нами положения отражены в таблице.

Итак, мы рассмотрели понятия «текст» и «дискурс» как смежные и эволюционирующие. Наблюдения мы отразили в таблице, где приводим характеристики текста и дискурса, с той или иной

регулярностью отмечающиеся разными исследователями. Основаниями для сопоставления стали следующие категории: онтологический статус текста и дискурса (продукт, процесс), форма коммуникации (письменная, устная), способ коммуникации (линейность, дискретность), схемы коммуникации, модели коммуникации (линейная, интерактивная). Сквозной для анализируемых понятий стали категории структурного, смыслового и коммуникативного единства. Понятие контекст, учитывающееся при анализе текста, получило особый импульс и новое наполнение в исследованиях по дискурсу. Выявленные в ходе анализа категории мы рассматриваем как модель лингвистического анализа, применимую к понятиям текста и дискурса.

Библиографический список

1. *Белянин В.П.* Введение в психолингвистику. Изд. 2-е, испр. и доп., – М.: ЧеРо, 2000. – 128 с.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – 134 с.
4. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 311 с.
5. *Дымарский М.Я.* Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв). – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. – 284 с.
6. *Каменская О.Л.* Компоненты семантической структуры текста: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1988. – 48 с.
7. *Красных В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

8. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространств текста и дискурса // Материалы научной конференции «Категоризация мира: пространство и время». – М., 1997. – С. 15–25.

9. Кубрякова Е.С. Об исследовании дискурса в современной лингвистике // Филология и культура. Материалы 3-й международной конференции. – Тамбов, 2001. – Ч. 1. – С. 8–11.

10. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.А. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Филол. фак. МГУ, 1996. – 245 с.

11. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 686 с.

12. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.

13. Матвеев О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование: Альманах. –

Вып. 6 – Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2002. – С. 36–47.

14. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М., 1983. – 215 с.

15. Орлов Г.А. Современная английская речь. – М., 1991. – 240 с.

16. Степанов В.Н. О понятии «Дискурс» // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии. – Ярославль, 2002. – С. 15–31.

17. Тураева З.Я. Лингвистика текста. – М., 1986. – 127 с.

18. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 326 с.

19. Dressler W. Einführung in die Textlinguistik. – Tübingen, 1973. – 256 s.

20. Halliday M.A. Language Structures and Language Functions // J. Lyons (ed.) New Horizons in Linguistics. – Harmondsworth, 1970.

А.В. Красушкина

ВЕЩЬ VS ЧЕЛОВЕК В ОЧЕРКЕ «ПЕТЕРБУРГСКИЕ ШАРМАНЩИКИ» Д.В. ГРИГОРОВИЧА

Очерк Д.В. Григоровича «Петербургские шарманщики», вошедший в первую часть сборника «Физиология Петербурга», традиционно рассматривается как произведение, представляющее натуральную школу: именно им иллюстрируются словарные определения «физиологического очерка», «дагерротипа», «натуральной школы» и т.п. Действительно, в «Петербургских шарманщиках» Григорович изображает фактографические подробности «жизни городских низов» [5, с. 951], характеризует «типы и быт тружеников, деклассированного люда столицы» [6, с. 135]. Бесспорно также, что в соответствии с законами физиологии, автор стремится к «научности» изложения и поэтому не только делит уличных музыкантов на разряды, но и скрупулезно прослеживает жизненный путь представителей каждого разряда [8, с. 6]. В этой связи показательно, что современные исследователи театра Петрушки обращаются к «Петербургским шарманщикам» как к одному из немногих существующих достоверных свидетельств функционирования народной комедии кукол, сверяя с текстом Григоровича свои рассуждения¹.

Очерк Григоровича, написанный по законам физиологии натуральной школы, несомненно,

лишен какого бы то ни было «приукрашивания» действительности и выходит за рамки «дагерротипа» лишь в том, что В.В. Виноградов определил как «сентиментальность» – ярко выраженное сочувствие к персонажам. Однако, как кажется, безоговорочным причислением очерка Григоровича к жанру физиологии, поисками «общих мест» изучение произведения ограничиваться не должно. В свете интереса современного литературоведения к частным проблемам человеческого бытия привлекает внимание как собственно структура вещного мира «Петербургских шарманщиков», так и место в ней человека. Единство человека и вещи обозначено уже в названии профессии, выбранной автором для описания, – «шарманщик».

Образ шарманщика привлекал писателей и до Григоровича. В основе рассказа В.Ф. Одоевского «Шарманщик» (1841 г.), напечатанного в сборнике «Сказки дедушки Ирины», лежит действительно «сказочный» сюжет – сын уличного музыканта Ваня спасает от смерти найденного на улице ребенка, который по прошествии многих лет, разбогатев, спасает самого Ивана. Шарманщик выбран писателем как самый обездоленный представитель петербургских «низов» – именно

на таком фоне было возможно создать идиллическую картину «волшебного» спасения человеческого жизни.

Как характерологическая деталь Петербурга шарманщик, например, появляется в неоконченной повести Лермонтова «Штосс» (1841): «*Сырое ноябрьское утро лежало над Петербургом. Мокрый снег падал хлопьями; дома казались грязны и темны; лица прохожих были зелены; ...<...> Когда смерклось, он <Лугин> не велел подавать свеч и сел у окна, которое выходило на двор; на дворе было темно; у бедных соседей тускло светились окна; он долго сидел; Вдруг на дворе заиграла шарманка; она играла какой-то старинный немецкий вальс: Лугин слушал, слушал, ему стало ужасно грустно*» [7, с. 343, 349] Д.С. Мережковский справедливо увидел в приведенном отрывке «начало всего Достоевского» [8, с. 410], шарманщик у которого всегда появляется, говоря словами Раскольникова, «в холодный, темный и сырой осенний вечер, непременно в сырой, когда у всех прохожих бледно-зеленые и больные лица; или, еще лучше, когда снег мокрый падает, совсем прямо, без ветру... а сквозь него фонари с газом блистают...» [4, с. 376].

Фигура шарманщика необходима будет Достоевскому при описании Петербурга в «Бедных людях» и «Преступлении и наказании», а яркое сравнение героя с шарманщиком появится в «Господине Прохарчине»: «*Семена Ивановича... уложили в постель. Подобно тому укладывает в свой походный ящик оборванный, небритый и суровый артист-шарманщик своего пультинеля, набуянившего, переколотившего всех, продавшего душу черту и наконец оканчивающего существование свое до нового представления в одном сундуке вместе с тем же чертом, с арапами, с Петрушкой, с мамзель Катериной и счастливым любовником ее, капитаном-исправником*» [3, с. 251–252]. Шарманка, как в вышеприведенном отрывке из «Штосса» Лермонтова, может с легкостью заменять собой шарманщика, или, как у Достоевского, быть скрытой за суровой фигурой шарманщика; именно это наталкивает на мысль о сложной, но неразрывной связи человека и вещи – шарманщика и его шарманки.

Название профессии «шарманщик», несомненно, возникло в значении «человек, управляющий вещью – шарманкой». Шарманка – известный в Европе с XV–XVI веков музыкальный инструмент, «переносной механический орган без

клавишного механизма в виде надеваемого на плечо ящика на лямке» [11, с. 892]. Однако приведенное словарное определение не совсем полно раскрывает сущность шарманки как музыкального инструмента. Требуется уточнение: «механический орган» – это механизм, приводимый в движение вращением рукоятки и исполняющий при этом несколько заложенных в него мелодий. География распространения шарманки довольно широка: Германия, Италия, Голландия, Англия, Франция, Россия. Первоначально заинтересовавшая европейскую публику как «чудо механики», шарманка постепенно теряет свою популярность. Этому способствовала «специфика» инструмента, состоящая в том, что для воспроизведения мелодий от шарманщика не требуется никаких музыкальных способностей, его задача – лишь крутить ручку, приводя механизм в действие.

Взаимоотношения шарманщика с шарманкой в очерке Григоровича интересны в том плане, что представляют собой равноправное «сотрудничество». Так, например, изображена в самом начале очерка сцена выступления шарманщика: «*Каждый раз, как которая-нибудь из труб, позабыв уважение к человеческим ушам, запищит неестественно и нескладно, – посмотрите, как старательно завертит он рукою, думая тем загладить недостатки пискливого своего инструмента и не возбудить в слухе вашем неприятного ощущения*» [12, с. 84]. Употребленное нами слово «равноправное» вполне уместно в данном случае при характеристике взаимоотношений человека с вещью, поскольку можно даже говорить о подчинении шарманкой, вещью, человека. Будучи предметом всех мечтаний и желаний героя Григоровича, шарманка – не только средство заработать на жизнь; для него она живое существо: «*он несколько раз откроет ее, развинтит, попросит вас посмотреть внутренность, пощупать, погладить, повертеть ручкою, наконец, определить ее ценность*» [12, с. 92].

В этом плане показательно, что ни один из героев очерка – бродячих музыкантов – не назван по имени, однако рассказ о них начинается с размышлений автора о происхождении слова «шарманка» – имени вещи, которая в свою очередь дала «имя» человеку². В очерке особо подчеркнуто, что в России сороковых годов XIX века шарманщик воспринимается как «человек, являющийся «рабом» шарманки»: «*к чему таскает он целый день на спине шарманку, лишает себя*

свободы?», – пишет Григорович о своем герое [12, с. 85].

Сетуя на то, что «в Петербурге не очень любят артистов..., публика не любит музыку» [12, с. 92], шарманщик не замечает того, что его «музыка» – не искусство, а **ремесло**, что его шарманка – «сокровище» лишь для него, а для других это «пискливый инструмент». Подчеркивая это, автор иронично заменяет шарманку выражением «благородное искусство»: *«страсть к благородному искусству часто простирается до того, что итальянец проводит целые месяцы на улучшении шарманки; он облепливает ее разными фигурками, украшениями, прикрепляет к сторонам ее треугольник, бубенчики, тарелки, турецкий барабан, навешивает колокольчики и, приведя все в движение веревочкою, привязанною к ноге, самодовольно поглядывает на своих собратий, воображая себя обладателем восьмого чуда в мире»* [12, с. 92]. Как видим, сущность такого «благородного искусства» – совсем не музыка. Это всего лишь «искусство» украшения шарманки «разными фигурками», за которыми все более скрывается ее «музыкальное» назначение, как скрывается за высокопарным названием «фортепьяно англезе» *«ящик, покрытый зеленым сукном, с каким-то дребезжанием вместо музыки»* [12, с. 87]. Далее в очерке «благородное искусство» шарманщика будет названо «горемычным ремеслом», «пропавшим трудом», «скудным промыслом».

Шарманка, издающая вместо музыки «звуки то заунывные, то веселые», тем самым как бы «порывает» со своим «музыкальным прошлым» (как порывает со своей родиной шарманщик – итальянец или немец). Она не сопоставима с музыкальными инструментами – например, скрипкой, арфой или фортепиано, которые выступают посредниками между рождающейся у художника мелодией и слушателем и поэтому сами являются частью искусства. Определяющим в их существовании является слово «**талант**» – индивидуальное и трансцендентное качество **человека**. В существовании шарманки определяющим является **ее собственное содержимое** – «механизированная», статичная музыка. Шарманка в очерке – лишь средство зарабатывания денег, а значит, расположенная в плоскости быта она является вещью в узком смысле слова, т.е. тем, «на что направлена мысль, какое-нибудь действие» [11, с. 580]. Поэтому в мире, изображенном Григорови-

чем, не придается особого значения качеству исполнения шарманкой музыкального произведения; также уже не важно что это за произведение – вальс Ланнера, «По всей деревне Катенька» или просто писк, трели и свисты. Процесс настолько «механизировался», что его искусственность, регламентированность стала очевидна.

Вообще, шарманщик как историческая реальность просуществовал гораздо меньше, чем шарманщик как художественный образ. Возникший во времена немецких романтиков (например, у В. Мюллера), через творчество многих художников XIX–XX веков (А. Фет, Л. Толстой, М. Цветаева, В. Набоков, А. Куприн и др.) образ шарманщика проникает в современную поэзию (Б. Окуджава, Н. Матвеева, Б. Ахмадулина и др.) Мировая литература прочно вписала в концепт «шарманщик» понятия «меланхолия», «болезнь», «дождь», «нищета», «одинокость», «скитания», «смерть» и т.п.

В то же время, слово «шарманка» стало ассоциироваться с фальшивым, нудным, однообразным звучанием: «Опять свою шарманку завел!», – говорят в народе.

Григоровича, полностью разделяющего принципы натуральной школы, привлекла не «романтическая» подоплека изображения судьбы шарманщика, хотя полностью уйти от нее ему не удалось. Разделение шарманщиков на разряды по национальности (итальянские, немецкие и русские шарманщики) и статусу (шарманщики – «мещане» и «аристократы») и доскональное изучение каждого из них перемежается в очерке с эмоциональными историями судеб отдельных представителей этой профессии, а глава «Публика шарманщика» представляет собой драматическую сценку, персонажи которой (в том числе и «вещные») во многом индивидуализированы.

Приступая к написанию очерка с желанием «изображать действительность так, как она в самом деле представляется», Григорович попытался создать своего рода научное исследование, для чего он «бродил» по улицам и трущобам, разговаривал с шарманщиками, записывал «до мелочи все, что видел и о чем слышал» [2, с. 85]. Однако бесстрастного описания, дагерротипного слепка с действительности у Григоровича не получилось. Начиная с первых строк «Введения», описание проникнуто сочувствием к герою: *«Взгляните на этого человека, медленно переступающего по тротуару; всмотритесь внимательно*

во всю его фигуру. Разодранный картуз, из-под которого в беспорядке вырываются длинные, как смоль черные волосы, падающие на художавое загоревшее лицо, куртка без цвета и пуговиц, гарусный шарф, небрежно обмотанный вокруг смуглой шеи, холстинные брюки, изувеченные сапоги и, наконец, огромный орган, согнувший фигуру эту в три погибели, – все это составляет принадлежность злополучнейшего из петербургских ремесленников – шарманщика» [12, с. 84]. Этот сочувственный тон повествователя В.В. Виноградов впоследствии назовет «сентиментальным натурализмом», сблизив Григоровича с ранним Достоевским.

«Злополучнейшим» же назван шарманщик Григоровичем потому, что он вынужден, покинув родину, постоянно скитаться; и потому, что его «благородное искусство» – тяжелое ремесло, а музыка – скрипы, хрипы и стоны шарманки; и потому, что он «редко бывает уверен, доставит ли ему скудный его промысел кусок хлеба». Однако за таким отношением писателя к маленькому человеку скрывается больше, чем просто сочувствие «к положению героев-бедняков» [10, с. 15]. В своем очерке Григорович не столько воспроизводит «одно из самых типических лиц Петербурга», сколько исследует законы существования представителей этого типа в столице.

С одной стороны, в очерке предстает жесткая регламентированность жизни. Социальный статус человека – есть некая «роль», «амплуа», в соответствии с которыми он ведет себя в обществе, в семье и даже наедине с собой. Театральность, противоположная карнавальности (по М.М. Бахтину), театральность как неестественное течение жизни проникла всюду. Это дает возможность Григоровичу называть улицы *сценой*, а окружающую жизнь – *декорациями*. Шарманщик в этой обстановке – всего лишь исполнитель «роли», путешествующий со своими нехитрыми реквизитами: *«высокий ящик, покрытый зеленым сукном..., виола с бесконечным скрипом и плясом хозяина и, наконец, флейта или кларнет – вот средства, с какими впервые дебютирует шарманщик на своей обширной и богатой разнообразными декорациями сцене – на улицах»* [12, с. 91]. Роль паяца, развлекающего публику, одна, и все многочисленные исполнители действуют согласно правилам. *«Нет-с, уж оно так, прежде-с араны, а уж после черт уносит Пучинелла, уж так водится, так быть следует»*, – отвечает

шарманщик на недоуменные вопросы зрителя [12, с. 91–92].

Определив правила, по которым течет жизнь Петербурга, для Григоровича стало возможным привести все к общему знаменателю – разделить бродячих музыкантов на разряды, указать на особенности представителя каждого из них, описать их быт и жилище: создать тип петербургского шарманщика. Поэтому главы «Разряды шарманщиков», «Итальянские шарманщики», «Русские и немецкие шарманщики» построены по законам чистых «физиологий». Здесь читателю предлагается более мелкое деление на роды: *«немецкие шарманщики бывают двух родов. Одни приходя к нам из Швейцарии, Тироля, Германии и промышляют с самого детства, другие образовались в Петербурге следствием каких-нибудь жизненных переворотов»* [12, с. 93]. В научной манере излагается «политика» каждого разряда, «не всегда приносящая денежный результат». Также очень скрупулезно перечислены средства промысла шарманщика: *«орган, издающий пискливые звуки – “По всей деревне Катенька”, сопровождаемые заунывным аккомпанементом хозяина; арфа, на которой обыкновенно играет сухощавая немка в огромном чепце и черной шали, <...> – в то время как муж ее выделяет на своей скрипке быстрые вариации; учение собаки, прыгающие на задних лапах под музыку знаменитой поездки Мальбруга в поход <...>; виола с приплясыванием и присвистыванием маленького тирольца, одетого в национальный костюм; наконец, бродячие оркестры, состоящие или исключительно из одних тромбонов, оглушающих скромных жителей дворов, или из двух-трех скрипок да кларнета»* [12, с. 93–94]. Повествователь показывает такие моменты жизни шарманщика, как странствование по Европе, первые заработанные гроши, покупка первой шарманки, выступления на улицах, разорение и прочее. Создание типа петербургского шарманщика закончено.

С другой стороны – жизнь одного человека не может не быть самоценной для художника, поэтому в главе «Уличный гаер» при всей сухости повествования (за которую автора упрекал Достоевский) появляются яркие детали, с помощью которых Григоровичу удастся несколько индивидуализировать своего героя: *«между тем малютка растет; он уже беда по комнате, лепечет несвязные слова и ест уголья и глину,*

заимствуя их у печки, — шалость, за которую мать имеет причины не слишком строго взыскивать» [12, с. 96]. Но постепенно такие вещные детали вытесняют человека на второй план, уже как бы самостоятельно управляя его жизнью. Вещь подчиняет человека себе: «Натянув на плечи толстый полосатый халат, мальчик становится подмастерьем. Хотя халат может поместить в широких полах своих трех таких молодцов, но подмастерье, уже вкусивший раз свободы, чувствует его тесным и по возможности старается страсти с себя это иго» [12, с. 97]. Освободившись от тяжелого ига «в лице» халата, герой выбирает нового «вещного» хозяина: «ему грезится бархатный камзол, шитый блестками». Только на сцене, перед зрителем чувствует он себя счастливым: «С самодовольною улыбкою сбрасывает он с себя длиннополый сюртук, скрывающий пунцовый камзол и широкие белые шаровары» [12, с. 99]. Именно поэтому, оказавшись в тяжелой ситуации, гаер не расстается с костюмом, который как бы является частью его самого. «Смерть» костюма (продажа, *противание*) приравнена к смерти человека: «прощай и камзол и человек».

То, что человек и вещь как бы поменялись местами, особенно проявляется в главе «Публика шарманщика», как уже говорилось, представляющей драматическую сценку, точнее, «сценку в сценке»: представление уличными актерами кукольной комедии происходит на подмостках особого театра — петербургских улиц. Здесь читатель встречается с актерами по роду занятий (шарманщиками), их «ожившим» реквизитом, или вещами-актерами, — куклами, а также с жителями «одного знакомого и прибыльного дома», исполняющими роли в театре под названием «Петербург»: детьми, будочником, солдатами, бабой, чиновником и его сыном и т.д.

Очевидно, что с самого начала шарманщики оттеснены на второй план «настоящими» актерами — куклами, которые обращают на себя всеобщее внимание: «они вошли на двор, вот уже заиграли какой-то вальс и раздался пронзительный крик Пучинелла» [12, с. 100]. В ходе представления куклы — Пульчинелла, Петрушка — показаны в «жизненных» ситуациях очень эмоционально и ярко, в противопоставление шарманщикам, которые выглядят довольно угрюмо: «один из них, высокий мужчина флегматической наружности, лениво повертывал ручкою органа и едва

передвигал ноги; другой, навьюченный ширмами, бубном и складными козлами, казалось, перестал уже и думать об усталости» [12, с. 99]. Пульчинелла, к тому же, обладает чертами характера: «он чудака, криклив, шумлив, забияка», которые обеспечивают внимание публики. Но к концу представления Пульчинелла совсем выходит из-под контроля людей: «человеческая власть не в состоянии унять его», и даже зрителям «ясно, что такого рода буйн, сумасброд, безбожник не может более существовать на свете» [12, с. 100]. Выступив судьей и осудив Пульчинеллу, публика осталась «чрезвычайно довольна»: каждый из зрителей: денщик, мастеровой, нянька, босоногая девчонка, решили участь человеческой жизни (ведь они воспринимали марионетку как живого человека), на время забыв о том, что в реальной жизни они сами марионетки.

По окончании представления всеобщее веселье сменяется повседневными хлопотами, надежды музыкантов на вознаграждение не оправданы; начинается дождь и под «плачевные» звуки «жалкая фигура шарманщика» покидает двор. В регламентированном, «театральном» обществе самым бедным людям жить подобием полной жизни возможно лишь на сцене — в параллельном мире, где наряду с существующими законами драматического жанра есть цвет, смех, веселье, блеск золота и признания публики. Именно в этом, а не в том, что «правдивое и яркое изображение нищенской жизни городских полупролетариев» в очерке «вскрывало пороки николаевской России» [9, с. 7], видится отмеченное еще Белинским умение Григоровича «подмечать и схватывать характеристические черты явлений и передавать их с поэтической верностью» [1, с. 55].

Примечания

¹ См.: Кулиш А.П. Комедия о Петрушке как поздняя форма функционирования смеховой культуры скоморохов // Сохранение и возрождение фольклорных традиций: Сб. научных трудов. Вып. 7: Традиционные формы досуга: История и современность. — М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1996. — С. 108–115; Некрылова А.Ф. Из истории формирования русской народной кукольной комедии «Петрушка» // В профессиональной школе кукольника. — Л., 1979. — С. 146–180.

² В физиологиях натуральной школы «“лица” людей редуцируются», — справедливо пишет со-

временный исследователь, – в то время как «место имеет обычно полное имя» (*Созина Е.К.* Критический дискурс В. Белинского и натуральная школа 1840-х годов: к вопросу о доминанте метода «критического реализма» // *Известия Уральского государственного университета*. – 2001. – №17. – С. 126). Добавим к этому, что не только место, но и бытовые вещи в «Физиологии Петербурга» наделены именами: одежда от Кинчерфа, перчатки от Оленя, галстук от Чуркина и проч. Одежда, названная человеческим именем, тем самым преодолевает свою «вещность» и уравнивает свои права с человеком.

Библиографический список

1. *Белинский В.Г.* Полн. собр. соч. Т. IX. – М.: Изд-во АН СССР, 1955.
2. *Григорович Д.В.* Литературные воспоминания. – М.: Гослитиздат, 1961.
3. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. в 30 т. Т. I. – М.: Наука, 1927.
4. *Достоевский Ф.М.* Избр. соч. в 2 т. Т. I. – Л.: Лениздат, 1962.
5. Краткая литературная энциклопедия в 9 т. / Гл. ред. А.А. Сурков. Т.V. – М.: Сов. энциклопедия, 1972.
6. Краткая литературная энциклопедия в 9 т. / Гл. ред. А.А. Сурков. Т.VII. – М.: Сов. энциклопедия, 1972.
7. *Лермонтов М.Ю.* Сочинения в 4 т. Т. IV. – М.: Правда, 1969.
8. *Мережковский Д.С.* Поэт сверхчеловечества // Мережковский Д.С. В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. – М.: Сов. писатель, 1991.
9. *Мещеряков В. Д.В.* Григорович (Творческий путь) // Григорович Д.В. Избранное. – М.: Худож. лит., 1976. – 527 с.
10. *Недзвецкий В.А.* Манифест социальной беллетристики // Физиология Петербурга / Подгот. текста, вступ. ст. и примеч. В.А. Недзвецкого. – М.: Сов. Россия, 1984. – 304 с.
11. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. 4 изд. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.
12. Физиология Петербурга / Подгот. текста, вступ. ст. и примеч. В.А. Недзвецкого. – М.: Сов. Россия, 1984. – 304 с.

А.В. Кувшинова

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ ТЕКСТИЛЬНОГО ДЕЛА

Общеизвестно, что основной интерес как в плане исследовательском, так и в прикладном представляют специальные языки самых современных и наиболее динамично развивающихся предметных областей (компьютерное дело, PR и реклама, венчурное инвестирование, химия высокомолекулярных соединений и т.п.), что, безусловно, справедливо и актуально в современном быстро развивающемся мире.

Вместе с тем, не меньший интерес для изучения вызывает динамика развития достаточно большого числа областей деятельности, которыми издревле занималось человечество, видов деятельности жизненно необходимых для человека и, следовательно, восходящих к ремеслам. Текстильная терминология, практически во все времена привлекала внимание как специалистов-ремесленников (а в последствии специалистов-профессионалов самых разнообразных областей текстильной

отрасли), так и всех слоев, потреблявших текстильную продукцию. К ней в полной мере можно отнести следующую лексику: *household textiles, bed line, woven fabric, non-woven fabric, lining fabric, dress fabric, suiting fabric*.

Поскольку развитие терминологии тесно связано с формированием самих предметных областей, многих исследователей интересует исторический подход к изучению языка различных периодов, и их работы посвящены анализу характерных общих и специфических особенностей формирования отраслевой терминологии в различные периоды ее становления: М.П. Алексеев, Н.В. Боганова, М.Ф. Веклич, Л.Л. Кутина, Н.В. Леонова, М.Ф. Сергеева, Е.Ю. Хомякова и др., а также научно-производственной терминологии, лексические пласты которой нашли свое отражение в некоторых работах о становлении ремесленно-промышленной терминологии: О.Н. Трубачев, А.Г. Шовкопляс и др.

В настоящее время историческое терминоведение, наряду с общим, частным, типологическим, семасеологическим, ономастологическим, функциональным, когнитивным, гносеологическим, является самостоятельным направлением исследования. Так, по мнению С.В. Гринева, историческое терминоведение изучает историю терминологий для того, чтобы «вскрыть тенденции их образования и развития и с их учетом дать правильные рекомендации по их упорядочению» [6, с. 187]. Кроме того, с помощью диахронических исследований, в том числе с привлечением данных смежных с лингвистикой наук (антропологии, этнографии, истории науки и техники, всеобщей истории), можно установить время и особенности зарождения и развития терминологий (особенно старых), поскольку молодые и формирующиеся в настоящее время терминологии будут во многом повторять основные этапы их развития. Диахронические исследования способствуют выявлению общих тенденций развития терминологий и факторов, определяющих это развитие, а также тенденций в отношении к специальной лексике и попытках ее упорядочения.

Итак, история терминологии текстильного дела уходит своими корнями в глубокое прошлое. Содержание понятия «текстильная промышленность» изменялось по времени. «Домашняя» промышленность, ремесло, кустарные промыслы, мануфактура и фабрика – особенности всех этих стадий и форм производства наиболее глубоко и подробно прослеживаются в этой области.

Общий процесс и этапы становления текстильной промышленности позволяют рассмотреть эволюцию словарей текстильного дела и выявить основные лексикографические тенденции при становлении, развитии и современном состоянии текстильных справочников (XVIII в., XIX в. – начало XX в., вторая половина XX в., XXI в.).

В развитии текстильной терминологии целесообразно выделить следующие периоды:

1. Первобытная эпоха. Принято считать, что возникновение терминологической лексики связано с появлением науки, в то время как история науки начинается с античности или, по крайней мере, с бронзового века. Вместе с тем, ряд ученых выделяют донаучный период развития знаний (Growther, 1967; Wartofsky, 1968), когда существовали специальные знания и области деятельности в виде ремесел, охоты, рыболовства, религии и т.д. Иногда лексику этих областей называют

терминологией, примером чему служит монография О.Н. Трубачева «Ремесленная терминология в славянских языках» [12]. В основе его работы лежит осознание ремесел, как специальных областей знания. Поскольку основным признаком специальной лексики, в противоположность общеупотребительной лексике, является тематическая специфичность употребления – терминология используется для обозначения понятий специальных областей знания, – то начало истории специальной лексики может быть соотнесено с периодом появления протонаучных знаний, и, следовательно, оно предшествует началу истории науки.

Используя историко-материальную периодизацию древнего мира, можно считать, что появление специальной лексики начинается не на этапе родовой общины, а раньше – в период праобщины (дородового общества), когда появились такие виды специальной деятельности человека, как охота, рыболовство, строительство, врачевание, шитье одежды. В это время стала развиваться специализация орудий (что свидетельствует о развитии технологии обработки материалов, требующей для передачи умений соответствующей специальной лексики) и, несомненно, должна была существовать достаточно развитая группа их наименований.

В первобытную эпоху вследствие преобладания мифологической системы мышления, наименование воспринимается как неотъемлемая часть предмета, которая связана с ним определенными неразрывными отношениями. Только получив имя, вещь приобретает полную реальность, различие в именах есть различие вещей, сходство и близость вещей обнаруживается в сходстве и близости этимологически сопоставляемых имен.

В сознании древнего человека поведение вещей (например, обрабатываемого материала) могло быть непредсказуемым. Знание имен вещей в этой ситуации должно было являться средством закрепления господства человека над соответствующими реалиями. Конкретный характер языка древнего человека, незначительный уровень обобщения и систематизации денотатов и вера в то, что названия являются частью сущности вещей и поэтому неизменяемы, по-видимому исключали какие-либо попытки упорядочения специальной лексики. Таким образом, в протонаучный период человек оперировал специальными представлениями, наименования которых являлись прототерминами [6, с. 189].

2. Античная эпоха. В развитии человеческих знаний был сделан огромный шаг, приведший, по мнению большинства ученых, к появлению науки. Характерной особенностью этого периода является разграничение теоретических и прикладных наук, а также оторванность науки от ремесел, которые были теснее, чем в настоящее время, связаны с искусством.

Что касается прототерминов, с тех пор они не исчезли, сохранившись в ремесленной и бытовой лексике, поскольку многие специальные представления вошли в общий обиход. Со временем, при появлении научных дисциплин, в которых специальные предметные представления ремесел и некоторых других видов деятельности теоретически осмысляются и преобразуются в систему научных понятий, часть устойчиво закрепившихся в специальной речи прототерминов включается в научную терминологию, а остальные функционируют в виде так называемых «народных терминологий», используемых наряду с научной лексикой. Таким образом, многие базовые термины старых терминологий когда-то были протерминами и сохранили ряд своих черт – использование для мотивации случайных, поверхностных признаков или отсутствие (утрата) мотивированности.

Весьма актуальным является вопрос о том, какое место занимает терминологическое значение в семантической структуре лексической единицы естественного языка, является ли оно главным или второстепенным, первичным или вторичным. Обычно в «старых» областях знания используются в качестве терминов слова (лексические единицы), для которых терминологическое значение является вторичным.

Так, в текстильном деле большинство терминов, среди них *челнок* – *shuttle*, *чесалка*, *чесальная машина* – *card*, *рисунки*, *узор* – *print*, имеют главное значение, которое является нетерминологическим. В этом плане нередко можно проследить, как «вторичные наименования» (метафорические и метонимические значения лексических единиц естественного языка) становятся прямыми значениями при использовании этих единиц в функции терминов. В тот период, когда «автор» термина выбирает лексическую единицу определенного языка для применения ее в качестве термина, на основе ли сходства объектов (метафоры), или называя предмет по его признаку, например, по наименованию части вместо

целого (метонимии) и т.п., – в этот период термины (протермины) могут иметь вторичное значение со всеми вытекающими отсюда последствиями: экспрессивность и образность метафор и метонимий, наглядность метонимий (синекдох) и др. Когда же лексические единицы становятся «зрелыми» терминами, элементами терминосистемы, это их новое, терминологическое значение становится прямым, отрываясь от прежнего, нетерминологического значения, а экспрессивные, образные и другие сходные моменты становятся коннотациями термина, которые присутствуют в его содержательной структуре, но не влияют на обозначение понятия.

В образовании текстильных терминов, появившихся в античный период, большую роль играют внешние, часто случайные признаки денотатов, такие как внешний вид, цвет, запах, форма, местонахождение в природе. Большинство этих терминов по форме не отделяются от общеупотребительной лексики, но со временем, вследствие специализации ремесел и углубления научных знаний, часть терминов становится понятной только узкому кругу специалистов. В качестве примеров могут служить следующие термины: *прялка* – *distaff*; *трепало*, *било* – *beater*; *веретено* – *spindle*; *бегунок* – *ring traveller*; *бобина* – *bobbin*; *мотовило* – *swift*; *моток* – *skein*; *початок* (с *рядильного вещества*) – *hank*; *глазок* – *eyelet*; *держатель* – *holder*; *гребень* – *comb*; *гребнечесальная машина* – *combing machine*; *гребенная пряжа* – *combed yarn*; *зев* – *shed*; *зуб берды или гребня* – *dent of a reed or comb*; *бердо* – *reed*; *отварка* – *boil off*; *отделка* – *finish*.

Способность к участию в формировании «базисных» терминов и понятий таких, например, как *основа* – *warp / уток* – *weft*, исключение которых на длительный период времени в масштабах всего языка чревато катастрофическими перемещениями в системе слов и понятий, а также неудобством и неэкономичностью, закладывалась у текстильной терминологии, а также у совокупности образов и представлений, связанных с прядением и ткачеством, еще в глубокой древности, примеры чего хорошо известны. Это древнегреческие мойры Клото, Атропос, Лахесис, женщины – пряжи в роли богинь судьбы, и древнегерманские норны – прядильщицы судьбы. В том же народном текстильном производстве прядение дольше и прочнее всего сохраняло до последнего времени женский характер. В гомеровских поэмах, бед-

ных сведениями о ремесленных производствах, нередко женщина, хозяйка дома, изображается прядущей на веретене. Так вырисовывается важная особенность древнего, а также вообще традиционного, народного текстильного производства – его стойкий домашний характер, содействовавший тому, что, например, ткачество стало поздно ремеслом в подлинном смысле. Есть основания полагать, что в начальной стадии становления текстильного ремесла дифференциация языка текстильных ремесленников и языка потребителей их продукции была минимальной и успешно устранялась посредниками, торговцами текстильной продукцией, многочисленными корабейниками, просолами и офенями.

Таким образом, первый этап формирования терминов, непосредственно связанный с генетическим аспектом возникновения и развития специальной лексики, можно охарактеризовать как «стихийный», несистемный. Ведущим способом создания терминов являлась специализация общеупотребительной лексики.

3. Текстильная терминология XVIII–XIX вв.
В XVIII вв. «домашнее» производство сменили мануфактуры, оснащенные самопрялками, ручными ткацкими станками и примитивным оборудованием для изготовления набойки (*ручная набивка деревянными формами (набойка) – hand block printing; ручная набивка методом фотопечати (набойка) – hand screen printing*).

Первые предприятия по переработке хлопка были организованы в XVII в. в Лонкашире (Англия). В XVIII в. ситценабивное производство получило распространение в Нидерландах, Швеции, Германии, Франции и Англии.

Период естествознания положил начало работе по систематизации текстильной терминологии. Начиная с XVIII в., различные ученые предпринимали попытки построить текстильную терминологию на научной основе, придать ей определенную структурную организацию. Все термины системы наименований строятся по определенной модели, позволяющей определить место термина в системе.

Стало очевидным, что выбор языковых средств для выражения текстильных понятий имеет решающее значение. Стремление текстильщиков к взаимопониманию, их желание обмениваться опытом было не невозможно без создания специального языка, без единой, понятной всем специалистам терминологии.

В обстановке широкого распространения в обществе формировался язык текстильного дела. Уже на начальном этапе можно было выделить, с одной стороны, терминологию собственно текстильного ремесла: инструменты и оборудование (*вязальная машина – knitting machine, ткацкий станок – loom, игла – needle*), сырье и материалы (*пряжа – yarn, волокно – fibre, кислота – acid, щелочь – alkali, мыло – soap, хлор – chlorine*), технологические операции и стадии производства (*ткать – to weave, прясть – to spin, отварка – boil off, отбеливать – to bleach, прополаскивать – to rinse, промывать – to scour*) и т.д., являющиеся прерогативой профессионалов, а, с другой стороны, терминологию многочисленных изделий, продуктов текстильного ремесла (*блузка – blouse, носовой платок – handkerchief, постельное белье – bed linen, полотенце – towel*), представляющие большой общественный интерес. Совершенно естественно, такая лексика, такие единицы номинации становились объектом всеобщего внимания и использования в обществе.

Практика создания терминологических словарей (ТС), в том числе и словарей текстильной отрасли насчитывает несколько столетий. В начале исторического пути – XVIII в. текстильные справочники, по-видимому, можно отнести к глоссариям, которые включали непонятные, трудные и новые слова. Подобные словари содержали лексику, которую автор черпал из сокровищницы народно-разговорной лексики и были призваны объяснить смысл этих слов. По-видимому, в XVIII–XIX вв. характерно развитие двух видов глоссариев:

- глоссарии, толкующие архаизмы;
- этимологические глоссарии.

Словарные статьи в них строились элементарно – заглавное слово и его толкование, которое было разное по объему, в основном кратким. Одновременно в глоссариях дается алфавитный порядок подачи заглавных слов в корпусе словаря.

Со времени появления первых словарей в них стали включаться единицы номинации, обозначающие текстильные реалии, главным образом, потребительские изделия: *ткани домашнего обихода – household textiles; чехлы – loose covers; занавесочная ткань – casements; гардина, штора – curtain; скатерть – table cloth*.

В дальнейшем по мере общего прогресса в обществе как в сфере производственно-технической

кой, так и в лексикографической, число входных единиц в словарях возросло настолько, что постепенно привело к появлению специализированных словарей текстильной терминологии, а в дальнейшем к стандартам на термины и определения текстильного дела.

С точки зрения современной терминографии в ранних изданиях словаря имеются некоторые противоречия, неточности и недоработки. Однако это объясняется в первую очередь тем, что толковать приходилось архаизмы (*distaff, beater, swift*) а в их разработке всегда присутствует элемент субъективизма: основным критерием при работе служило собственное мнение автора.

Из изложенного выше можно сделать вывод о том, что текстильная терминология является очень древней, значительно древнее самой текстильной науки. Отличительной чертой текстильной терминологии, по сравнению с терминологическими системами других областей является ее интернациональный характер, что обусловлено спецификой ее становления и исторического развития.

Рассмотрение этапов становления текстильной терминологии служит в нашем исследовании чем-то вроде иллюстраций или примеров, имеющих разъяснить некую общую схему, но не являющихся главным объектом исследования. Данный раздел занимает обязательное место в едином плане исследования и по возможности анализируется в целях получения ответов на вопросы, касающиеся также всей работы в целом.

Библиографический список

1. *Авербух К.Я.* Общая теория термина. – Ивово, 2004.
2. *Алексеев М.П.* О терминологической активности латинизмов в русском научном языке XVIII века. – Новосибирск, 1971.
3. *Боганова Н.В.* История формирования русской математической терминологии (термины

элементарной математики): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 1962.

4. *Веклич М.В.* Формирование анатомической терминологии (в XVIII веке): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.

5. *Герд А.С.* Основы научно-технической лексикографии. – Л., 1986.

6. *Гринев С.В.* Введение в терминологическую лексикографию. – М., 1986.

7. *Кутина Л.Л.* Формирование терминологии физики в России. – М., 1966.

8. *Лейчик В.М.* Терминоведение. – М., 2006.

9. *Леонова Н.В.* Формирование русской философской терминологии во 2-ой половине XVIII – начале XIX вв.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1979.

10. *Марчук Ю.Н.* Основы терминографии. – М., 1992.

11. *Сергеева М.Ф.* Функционирование и развитие русской дипломатической терминологии в XVIII веке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 1999.

12. *Трубачев О.Н.* Ремесленная терминология в славянских языках. – М., 1996.

13. *Хомякова Е.Ю.* Русская химическая терминология XVIII века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984.

14. *Шовкопляс Ю.М.* Семантическая и словообразовательная характеристика профессионально-терминологической лексики плотничества: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1976.

15. *Encyclopedia of Textiles. Third Edition. By the Editors of American Fabrics and Fashions Magazine. Englewood Cliffs. – N.J., 1973.*

16. *Man-Made Fiber and Textile Dictionary. Copyright 1965, 1967, 1974, 1975, 1978 by Celanese Corporation.*

17. *Рабинович З.Е.* Англо-русский текстильный словарь. – М., 1934.

18. *Рабинович З.Е.* Англо-русский текстильный словарь. – М., 1997.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

НИНА СЕМЕНОВНА ГАНЦОВСКАЯ: Библиографический указатель / Сост. Р.Г. Евтушенко ; авт. вступ. ст. М.А. Фокина. – Кострома: КГУ, 2007. – 36 с. – (Серия «Профессора Костромского государственного университета»).

ТРАНСФОРМИРОВАННАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.С. ТУРГЕНЕВА

В работе мы затрагиваем вопросы об узуальных и окказиональных изменениях и стилистических пластах фразеологических единиц, которые составляют содержание работы и определяют ее **актуальность**. **Целью нашего исследования** является анализ, а также выделение и описание различных способов индивидуально-авторских преобразований фразеологических оборотов в произведениях И.С. Тургенева.

Фразеология произведений И.С. Тургенева еще не получила фундаментального освещения. Отдельные небольшие заметки, статьи, в сущности, являются беглыми зарисовками, написанными сравнительно давно, и не отражают новых направлений в современной русской фразеологии. Можно вполне констатировать, что фразеологическое богатство произведений И.С. Тургенева еще полностью не установлено. О больших проблемах в изучении творческого наследия писателя говорит тот факт, что до сих пор не написана его научная библиография.

Велика роль И.С. Тургенева в обогащении русской фразеологии устойчивыми образованиями, бытовавшими в его время в языке купечества, чиновников, крестьян, различных мелких слоев городского населения. Фразеологические единицы (далее ФЕ) являются чрезвычайно важным языковым материалом в творчестве писателя: именно они придают речи автора красочность и образность, делают ее более эмоциональной, играют значительную роль в индивидуализации речи героев, в создании так называемых «фразеологических портретов».

С нашей точки зрения, трансформированная фразеология в художественных произведениях и эпистолярном наследии И.С. Тургенева затрагивает вопросы об узуальных и окказиональных изменениях ФЕ, стилистических пластах ФЕ. Выделение различных типов и разновидностей индивидуально-авторских преобразований ФЕ основывается на учете разграничения их нормативного и ненормативного употребления в речи. При этом мы придерживаемся широкого взгляда на объект русской фразеологии.

Предметом нашего исследования являются прежде всего процессы окказионального фразеологического образования в творчестве писателя.

Контекстуальные преобразования фразеологических единиц – это окказиональные нарушения их традиционной формы и семантики, применяемые в литературных произведениях в качестве художественно-речевого стилистического средства [1, с. 122–127].

Язык художника слова представляет собой индивидуально-авторское варьирование нормы, которое достигается различными приемами. Фразеологизмы в составе контекстов получают новые, своеобразные смысловые отголоски, «не определимые на уровне нормы оттенки» [3, с. 219], которые используются с новой стилистической заданностью. Семантическая структура фразеологизма в системе целого эстетического объекта, таким образом, обогащается художественно-изобразительными «приращениями» смысла. Как и у других писателей, у И.С. Тургенева наблюдается как внутреннее, так и внешнее фразеологическое варьирование.

Внешнее фразеологическое варьирование – это различные изменения, происходящие во фразеологизме в зависимости от контекста. Под внутренним фразеологическим варьированием мы понимаем структурные и семантические изменения внутри фразеологизма.

Фактический материал, полученный в результате извлечения из художественных произведений и эпистолярного наследия И.С. Тургенева трансформированных фразеологизмов, позволяет следующим образом классифицировать их с учетом семантических нарушений и эмоциональных обновлений, которые возникают в результате авторских преобразований устойчивых сочетаний.

Все многочисленные способы фразеологических модификаций укладываются в две большие группы:

- 1) структурно-семантические трансформации, основанные на видоизменении формы исходных фразеологических единиц;
- 2) семантические преобразования, в которых отступления от традиционной структуры устойчивых сочетаний не наблюдаются.

Изменение лексико-грамматической целостности фразеологизма включает в себя ряд трансформаций.

1. Замена одного из постоянных компонентов устойчивого сочетания лексемой того же семантического плана (синонимом или словом, близким по значению). Например: «*Мужик груб; ему что соловей, что зяблик – все едино. Не их р а з у м а дело*» (Литературные и житейские воспоминания, 425); исходная форма – не моего (твоего, их и т.п.) ума дело (ФСМ).

2. Замена нескольких компонентов ФЕ лексемами того же семантического плана. Например: «– *Это было мудреное, – промолвила она наконец со вздохом, – около пальца не обвертись*» («Новь», 396); исходная форма – обводить вокруг пальца (ФСМ).

3. Замена одного из компонентов ФЕ словом иного семантического плана. Например: «– Эх, Федосья Николаевна! поверьте мне: все умные дамы на свете не стоят вашего д о к о т а» («Отцы и дети», 125); исходная форма – ногтя (мизинца, подметки) не стоит (чьего) (ФСМ).

От нормативного фразеологизма на большую (барскую, широкую) ногу образованы следующие трансформированные ФЕ путем замены одного из компонентов лексемой иного семантического плана: «Дом свой мать Литвинова тоже поставила на европейскую ногу...» («Дым», 183). «– Душевно рад знакомству, – проговорил Василий Иванович, – только вы уж не взыщите: у меня здесь все по простоте, на военную ногу» («Отцы и дети», 96). «Он... упомянул об одном молодом русском, некоем Соломине, который, по слухам, на отличную ногу поставил фабрику соседа-купца» («Новь», 312). «– Я хочу только сказать, – спокойно продолжал Соломин, – что дворяне не привыкли к этого рода деятельности. Тут нужен коммерческий расчет; тут все надо поставить на другую ногу» («Новь», 377).

4. Замена нескольких компонентов устойчивых сочетаний лексемами иного семантического плана. Например: «Вдруг из бильярдной вышел человек, несколько растрепанный и не с о в с е м т в е р д ы й на ногах» («Записки охотника», 215); исходная форма – едва держаться (стоять) на ногах (ФССРЛЯ).

5. Замена другими словами всех компонентов фразеологизма при сохранении семантики исходного устойчивого сочетания. Например: «У здешних русских в ы с у н у л и с ь р о ж и: но они уже смирлись» (Письма, 322); исходная форма – вытянулись лица (ФССРЛЯ).

6. Замена отдельных компонентов фразеологизма другими словами, в результате чего происходят более или менее ощутимые нарушения традиционной семантики исходных устойчивых сочетаний. Например: «...сперва он рассказы-вал об одном своем соседе, который, с о с - т о я л лет тридцать под башмаком жены, до того обабился...» («Рудин», 99); исходная форма – под башмаком (кого, чьим, у кого) находиться, быть (ФСМ).

Семантические преобразования ФЕ, вызываемые приемом субституции компонентов, могут сопровождаться стилистическими изменениями, эффект которых может состоять в изменении эмоционально-экспрессивной окраски ФЕ.

Весьма интересным представляется используемый И.С. Тургеневым индивидуально-авторский прием, состоящий в **замене стабильного компонента словом, выражающим общее значение исходной ФЕ**, благодаря чему происходит уточнение семантики нормативного фразеологизма. Например: «...я всегда держу свои о б е щ а н и я: не правда ли, Ипполит Сидорыч?» («Вешние воды», 106). В данном примере трансформации подвергся фразеологизм держать (свое) слово со значением «исполнять, выполнять обещание, обещанное» (ФСМ).

Структурные изменения нормативных фразеологизмов включают в себя следующие виды.

1. Изменение структуры исходного фразеологического оборота при относительной стабильности компонентов последнего. Например:

«– *Пигасов... любит только собственную свою особу.*

– *И бранит ее для того, чтобы иметь право бранить других, – подхватил Рудин.*

Дарья Михайловна засмеялась.

– *С больной... как говорится... с больного на здорового...» («Рудин», 52); сравните: с больного на здорового – валить (сваливать) с больной головы на здоровую (ФСМ).*

2. Замена отдельных компонентов фразеологического оборота и его структурной оформленности, благодаря чему создаются своеобразные «неофразеологизмы», легко, однако, соотносимые с их исходной формой. Например: «У иногo старика сердце еще горячее, и уж коли старик кого полюбит, так уж это – каменная скала. Это навек!» («Несчастная», 79); исходная форма – как на каменную гору (надеясь, полагаясь на кого, что) (ФСМ).

Варьирование морфологических особенностей устойчивых сочетаний может быть с изменением или без изменения их лексического состава. Например: «По улицам хоть шар покати...» (Литературные и житейские воспоминания, 308); сравните: хоть шар покати – хоть шаром покати (ФСМ).

Наряду с **сокращением** словоэлементного состава фразеологизмов в языке и в речи довольно часто наблюдается и другое трансформационное явление – **увеличение состава** элементов фразеологизма.

Наблюдения показали, что в качестве добавочного компонента могут выступать разные части речи, но чаще всего в произведениях И.С. Тургенева мы встречаем прилагательные, которые могут выступать определением к существительным, особенно в ФЕ, в которых других прилагательных нет: «Собравшиеся... начали с того, что на всякий случай, для безопасности, заперли Капитана в чуланчик с водоочистительной машиной и принялись думать крепкую думу» («Муму», 134); исходная форма – думать думу (ФССРЛЯ).

Иногда расширение словного состава ФЕ вызвано стремлением автора выделить какую-нибудь отрицательную черту характера или внешности своего персонажа и тем самым представить его в критическом свете. Например: «В этот вечер в Париже кто-то будет... не говорю: беспокоиться, но во всяком случае... он будет не в своей обычной тарелке» (Письма, 69); исходная форма – не в своей тарелке (ФСМ).

Довольно распространенным является случай расширения состава глагольных, особенно глагольно-именных ФЕ, посредством прилагательного. Например: «Ходили темные слухи, что она удалась в раскольничий скит» («Дворянское гнездо», 158); исходная форма – ходят (носятся) слухи.

Среди стилистических приемов использования фразеологизмов в языке художественных произведений И.С. Тургенева определенное место занимает прием сокращения фразеологизмов, базирующийся на способности читателей соотносить эллиптическую часть устойчивого сочетания с ее полной нормативной формой.

Эллиптирование может быть различным:

1. Минимальная редукция ФЕ (опущение одного компонента). Например: «От малейшего возражения глаза Чертопанова разбежались, голос прерывался... “А ва-ва-ва”, – лепетал он, – “пропадай моя голова!... и хоть на стену!”» («За-

писки охотника», 255); исходная форма – лезть на стену (ФСМ).

2. Максимальное сокращение ФЕ (сохранение лишь одного компонента). Например: «Первый визгливо, как безумный, залился Шубин, за ним горохом забарабанил Берснев, там Зоя рассыпалась тонким бисером, Анна Васильевна тоже вдруг так и покатилась...» («Накануне», 276); исходная форма – кататься со смеху (ФСМ, 55).

3. Разновидностью эллиптирования является прием фразеологической редукции, т.е. употребления начального или конечного фрагмента устойчивого сочетания. Редуцированию чаще всего подвергаются пословично-поговорочные выражения, что объясняется особенностями их синтаксической структуры. Например: «У вас в России есть поговорка: “Было бы корыто” и т. д. Людям это свойственно – подчиняться» (Литературные и житейские воспоминания, 365); исходная форма – было бы корыто – свинья найдется (ФСМ).

Еще одним типом трансформации фразеологических единиц является **контаминация**. Это их варьирование на лексическом и синтаксическом уровне. К данному приему трансформации относится соединение в одно целое или двух ходовых выражений или пословиц, или фразеологических единиц.

В нашей работе мы выделяем два типа контаминации:

1. Тип аппликации ФЕ.

«О важных случаях он умел, однако, как говорить, задать пыли» («Отцы и дети», 51). Данное выражение образовано из двух фразеологических единиц: задать жару/кому/ (ФСМ) + пускать пыль в глаза (ФСМ). Смысл типа аппликации заключается в наложении одной ФЕ на другую, в результате чего в контаминированном комплексе достаточно четко вырисовываются различные словоэлементы, а иногда и части исходных ФЕ, происходит так называемая **перекрестная субституция** компонентов.

2. Тип линейного нанизывания ФЕ.

«Вошел в избу; со старостой покалякал, наврал ему чертову тьму, улучил минутку и вышел к Матрене» («Записки охотника», 211). Приведенное трансформированное выражение образовано из двух фразеологических единиц одного семантического плана: наврать с три короба (ФСМ) и тьма тьмушая/кого, чего/ (ФСМ). Смысл приема линейного нанизывания состоит в том,

что на некий семантический стержень, представляющий собой основу значения контаминированного фразеологического комплекса, «нанизываются» исходные фразеологизмы.

В своих прозаических произведениях и письмах И.С. Тургенев изменяет фразеологизмы, используя несколько приемов преобразования одновременно, причем ведущий прием обычно нельзя выделить. Такая трансформация фразеологических единиц называется **сложной**.

Приведем примеры, в которых осуществлены:

а) сокращение состава фразеологизма и замена отдельных его компонентов. Например: «На замечание Каломейцева, что дождь может помешать уборке сена, он немедленно отвечал, что “пусть будет сено черно – зато греча белая”; употребил также поговорки вроде: “Товар без хозяина сирота...”. Правда, иногда с ним случалось, что он вдруг промахнется и скажет: например, “Знай кулик свой шесток! или Красна изба /углами/”. Но общество, в среде которого эти беды с ним случались, большую часть и не подозревало, что тут наш милейший русак дал промах...» (Новый, 382); исходные формы – всяк сверчок знай свой шесток, красна изба не углами, а пирогами.

б) Расширение состава фразеологизма и замена отдельных его компонентов. Например: «...весь дом, казалось, кипел жизнью и переливался весельем через край» («Дворянское гнездо», 220); исходная форма – бить через край (ФСМ, 37). Расширение (компонент «весельем») и замена («бить» на «переливался») привели к усилению значения фразеологизма. С необычностью формы оборота связано усиление экспрессии.

в) Изменение конструкции фразеологизма и замена отдельных его компонентов. Например: «А! понимаем! Видим, куда вы гнете! – воскликнул здесь, пожалуй, многие... Подобные восклицания не удивят меня... Ученье – не только свет, по народной пословице, – оно также и свобода» (Литературные и житейские воспоминания, 354–355); исходная форма – ученье – свет, неученье – тьма.

Второй тип преобразований охватывает случаи фразеологических модификаций, не связанных с изменением лексико-грамматической структуры устойчивых сочетаний. Оставаясь нормативными с точки зрения стабильности формы и традиционности семантики, фразеологизм может вступать в необычные для него сочетания

с микроконтекстом, подвергаться всякого рода обыгрываниям, переосмыслениям. Такие способы фразеологических трансформаций принято называть **семантическими преобразованиями**.

Под семантическим варьированием ФЕ мы будем понимать узловые колебания одного и того же значения при сохранении его тождества.

Наиболее простым из семантических преобразований является **нарушение дистрибутивных отношений между фразеологизмом и отдельными элементами ближайшего контекста**. Например: «Да, – подумал он опять, – надо велеть себе молчать, надо взять себя в ежовые рукавицы...» («Дворянское гнездо», 192).

В ежовых рукавицах (ФСМ, 396) – можно быть (находиться) у кого-либо; существует форма держаться в ежовых рукавицах, а также брать (взять) в ежовые рукавицы. Во всех указанных случаях данный фразеологизм обозначает «в большой строгости у кого-либо». Взять себя в ежовые рукавицы – сочетание необычное, оно способствует усилению его выразительности и является эффективным средством речевой характеристики Лаврецкого – главного героя романа «Дворянское гнездо».

К этому типу фразеологических преобразований относятся разнообразные **каламбурные построения**, базирующиеся на прямом, буквальном понимании метафорического значения отдельных компонентов, входящих в состав оборота или всего сочетания в целом.

1. Помещение устойчивого сочетания в рамках специально организованного контекста, способствующего двоякому восприятию фразеологизма (в буквальном и фразеологическом значениях). Например: «...мое полудобровольное ослепление все еще продолжалось: не хотелось, знаете, самого себя “заушить”»; наконец, в одно прекрасное утро я открыл глаза» («Записки охотника», 246); исходная форма – глаза открылись (у кого) в значении «кто-либо освобождается от заблуждений, узнает истинное положение вещей, истинный смысл чего-либо» (ФСМ, 104).

Изменение конструкции фразеологизма в сочетании с определением времени: «в одно прекрасное утро я открыл глаза» способствует двоякому восприятию выражения – в значении, приведенном выше, и в буквальном понимании «проснуться».

2. Довольно часто в прозе и письмах И.С. Тургенева встречаются разнообразные каламбурные

построения, основанные на целенаправленном обыгрывании устойчивых сочетаний. Подобная каламбурная игра имеет своим результатом выражение шутливого, юмористического отношения к изображаемому персонажу, описываемой ситуации и т.д. Фразеологизмы, входящие в состав каламбура, могут претерпевать лексико-грамматические изменения или сохранять свою традиционную структуру. Например: «*Ступайте, друг мой Андрей Петрович, прикройте шляпой вашу мудрую голову, и пойдёте куда глаза глядят*». Наши глаза молодые – глядят далеко» («Накануне», 264–265); исходная форма – куда глаза глядят (ФСМ, 105).

Таким образом, анализ материала показал, что средством реализации экспрессии в художественном произведении является индивидуально-авторская трактовка речевых средств, в том числе и фразеологических единиц. Каждый талантливый писатель открывает в языке поистине неисчерпаемые возможности употребления слов и фразеологизмов, возможности такого их использования, при котором сами стершиеся, примелькавшиеся обороты приобретают ярко выраженную экспрессию. Неповторимость, новизна окказиональной ФЕ, неожиданность ее формы и содержания, воспринимаемые на фоне оборота, принятого в общенародном употреблении, являются факторами, обеспечивающими высокую экспрессию, особое восприятие данной единицы. Следовательно,

но, трансформация фразеологизмов является средством разрешения противоречия между установкой на актуализацию языкового материала, свойственной художественной речи, и привычно-традиционной формой и содержанием фразеологического оборота. Анализ окказиональных преобразований важен для определения творческого метода автора, выявления своеобразия отдельных жанров художественной речи.

Библиографический список

1. Абрамцев И.В. К изучению явления контаминации в русской фразеологии // Материалы республиканской научно-теоретической конференции молодых ученых и аспирантов. – Самара, 1968.
2. Розейзон Л.И. Еще раз о способах трансформации ФЕ в языке русской художественной литературы / Л.И. Розейзон, Е.А. Малиновский // Актуальные вопросы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1974.
3. Степанов Ю.С. Основы языкознания. – М., 1966.
4. Тургенев И.С. Собрание сочинений. Т. I–XII. – М., 1953–1958.
5. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1967 (сокращенно – ФСМ).
6. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. А.Н. Тихонова. Т. I–II. – М., 2004 (сокращенно – ФССРЛЯ).

Л.С. Кустова

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ДРАМАТУРГИИ А.Н. ОСТРОВСКОГО (на материале пьес «Свои люди – сочтемся» и «Воспитанница»)

Фразеологические единицы являются одним из ярких средств характеристики ситуаций и персонажей в пьесах А.Н. Островского. Проанализируем некоторые употребления ФЕ в пьесах «Свои люди – сочтемся» и «Воспитанница», служащих средством речевой характеристики персонажей.

Исследуя фразеологию пьес Островского, следует отметить, что вместе с ростом частоты употребления ФЕ в различных контекстах происходит расширение коннотативного компонента значения ФЕ. Рассмотрим, конкретные случаи употребления ФЕ-характеристик на материале пьес «Воспитанница» и «Свои люди – сочтемся».

Так, в речи купца Большова из общего количества ФЕ можно выделить такие, которые наиболее точно выражают его личностные особенности: «...храбростью-то никого не удивишь, а лучше тихим-то манером дельце обделать»; «У самих ни отца, ни матери»; «Черта ли там по грошам-то наживать! Махнул сразу, да и шабаш.» Интерпретация значений данных употреблений ФЕ проливает свет на личность Большова, в них раскрывается вся его сущность, увертливая натура торговца, который всяческими ухищрениями, уловками, изворотами стремится урвать большой куш. Принцип его поведения – действовать тайно в своих интересах. Грubbость и жадность

скрывается за угрозами безжалостно наказывать должников: «Ну да мне-то он *сполна отдаст* по-приятельски». Добропорядочные, честные отношения, бескорыстие или снисхождение, за отсутствие которых он порицает других, тем не менее, не свойственны и ему самому: «и другие делают... *без стыда без совести!*»; «...бедняков каких-нибудь *пустит* в одной рубашке *по миру*». Важность, сопоставимая с надменностью, высокомерием, манифестируемыми им в рассуждениях о торговых делах, в обращениях к людям, эксплицируется через ФЕ, смысловое содержание которых конкретизировано в контексте: *оббивать пороги* («Пороги у меня обобьешь таскавшись-то»); *сваливать обузу* («На кого же эту обузу свалить? Да вот разве на жену...»), *слепая мелочь* («...а привезет ли, нет ли, так слепой мелочью, да арабчиками»). От действия к действию этот ряд употреблений ФЕ пополняется и другими фразеологическими единицами, передающими высшую степень скупости и мелочности этого персонажа: «*проценты слупят*, что в животе забурчит»; «*лучше не связывайся*: все в долг, да в долг». Мелочность, доведенная до крайности, пробуждает в нем недоверчивость к людям, подозрительность. В данных употреблении должники, люди, просящие помощи, сравниваются с блохами, пиявками, от которых невозможно отделаться: «*На словах-то* вы прытки...»; «как закрепишь чужого в дом-то, там и застрянет, как блоха на войне»; «всякий норовит как тебя за *ворот ухватить*»; «(должников) *с собаками не сыщешь*, *куревом не выкуришь*»; «таким пиявкам, как ты, это и *на руку*» (Рисположенскому).

Характерной особенностью речи Липочки является частое использование ею ФЕ с компонентом «понятие». Регулярная встречаемость этих ФЕ в репликах данного действующего лица создает эффект иронии, происходит обыгрывание ключевой ФЕ-характеристики *не иметь понятия*, которая является средством вербальной экспликации недалекости, поверхностности, ветрености героини. ФЕ, используемые в речи самой Липочкой, а также другими характеризующими ее персонажами, выражают избалованность героини, капризность, манеру задирать нос и требовать внимания к своей персоне: только *человек с понятием*, т.е. имеющий образование или чин достоин ее руки, убеждена она. *Отвратительные понятия*; *вы и понятия не знаете* – посредством подобных ФЕ она выражает пренебрежи-

тельное отношение к матери, при этом трансформация ФЕ *не иметь понятия* – замена глагольного компонента – создает эффект иронии, который усиливается рядом ФЕ: *сидеть поджавши ножки*, *за коленки хватает*, заведем все *по моде*, *дитя без понятия*. Пренебрежительность по отношению к родным, равно как и бестактность, высокомерие, проявляемые ею в общении с людьми, находят выражение в ФЕ с соответствующей стилистической окраской: *подите вы* со своими советами (прост., груб.), *кто вам сказал*, *для вас же будет хуже*, *толку нет никакого* (неодобр.), *ноги протянешь* мужичкой (Фоминишне) (разг.).

Дополнительные оттенки значения приобретают в контексте ФЕ-антропониманты – тип фразеологизмов, характеризующих человека и, в частности, действующих лиц пьес Островского, – формируя у читателя более полное представление о том или ином персонаже. Аппелятивные ФЕ, типа *душа моя*, *моя милая*, *мой друг*, неоднократно используемые в речи Уланбековой, действующим лицом пьесы «Воспитанница», являются выразителями эмоциональных состояний, передавая отношение этого персонажа к окружающим. В обращении Уланбековой к другим часто звучит снисходительность господина по отношению к своему подданному, вслед за которым можно ожидать повеление и безжалостную расправу в случае непослушания: «Это, *мой друг*, до тебя не касается» (Леониду), «А тебя, *моя милая*, если я еще услышу когда-нибудь подобное, я велю с двора метлами согнать» (Василисе Перегриновне). Властолюбие, высокомерие как характерные черты героини раскрываются и в употреблении ФЕ с лексическим компонентом «дело»: ... это, *мой друг*, уж *мое дело*; ...опять-таки это *не твое дело*; Ах, да *что мне за дело*, что там делается.

Стремясь поместить окружающих под свою опеку, превратив их в своих протеже, она решает их судьбу на свое усмотрение, принуждая людей действовать по ее указке. При этом большая часть ФЕ, в целом характерных для речи Уланбековой, содержит негативную оценочность. Например, следующие употребления ФЕ подчеркивают своенравный характер героини, во многом определяющий противоречие ее желаний потребностям окружающих: *выведешь из терпения*, тебе же хуже будет (Василисе Перегриновне), *выкинь из головы* эти глупости (Грише). Эти употребления глагольных ФЕ звучат императивно. Категоричность в желаниях и оценках передается посред-

ством различных типов ФЕ: а) предикативные ФЕ, представляющие собой конструкции с междометным значением. Сюда включаются ФЕ-оценки людей, их действий и поступков с ярко выраженным негативным оттенком: «*Это что за новости?*»; «*Еще бы! Разумеется, моя воля*»; «*На что это похоже?*»; «*Что это такое!*» б) ФЕ-характеристики эмоциональных реакций персонажа, выражающие возмущение, негодование, гнев (часто это проклятия и угрозы, вербализуемые путем повторов грубо-просторечных ФЕ): «*Поди вон, любезный, поди вон!*»; «*Поди вон и не смей никогда ко мне являться.*» (Неглигентову); «*Поди вон и не смей показываться мне на глаза.*» (Грише); «*Пеняй на себя*» (Наде); в) ФЕ, выражающие раздражение, крайнее возмущение, опасение, тревогу: «*Ах, вот еще наказание-то!*»; «*Я теперь и с мыслями не seberусь...*»; «*Я того и гляди в постель слагу.*»

Помимо непосредственной оценки людей и их поступков вышеприведенные употребления ФЕ содержат дополнительный микрокомпонент значения — направленность оценки, в связи с чем можно говорить о векторной оценочности как элементе коннотативного значения ФЕ: оценочный компонент значения характеризует отношение к другим лицам или к себе. В последнем типе ФЕ, оценка, которую героиня дает ситуациям и поступкам того или иного персонажа, связана непосредственно с ее отношением к себе: говоря о других, героиня оценивает их поведение по отношению к себе, чаще всего видя в них вред для себя, опасность оказаться в неприятном для нее положении. В результате этого в образе Уланбековой актуализируется представление характерных для нее негативных черт личности; она представляется самовольной, капризной, своенравной особой.

В речи Нади, другого женского персонажа пьесы, можно выделить несколько групп ФЕ, которые не менее образно и точно раскрывают некоторые черты ее характера, передают состояния ее души, ее мироощущение, выражают ее отношение к окружающей действительности и к ситуациям, в которых она оказывается. Таким образом, можно отметить ФЕ-характеристики условий жизни и воспитания: *в такой строгости держат*; *я совсем не таких правил* и, напротив того, *теперь всячески стараюсь, чтобы про меня никакого дурного разговору не было* (Лизе); *Сирота я сударыня! Ваша воля во всем* (Уланбековой); *Не ушла бы я от вас, да нечего делать: не своя воля*

(Леониду). Данные употребления ФЕ с одной стороны характеризуют Надю как наивную и послушную провинциалку, девушку «хороших правил», которая не отважится противиться воле своей благодетельницы Уланбековой, с другой стороны — выражают переживания Нади. Напряженность, беспокойство, тоска являются следствием оценки того положения, в котором находится героиня, будучи воспитанницей в доме Уланбековой, где происходит постоянное ограничение свобод и желаний людей. Не лишенная материальных благ, Надя, однако, лишена права выбора, и, по сути, находится в подчинении у хозяйки дома, принимая свою жизнь «под крылом» Уланбековой как бесправное существование сироты под началом властной благодетельницы. Мечта изменить условия своего существования кажется неосуществимой. Отсутствие перспектив и убежденность в иллюзорности счастья вербализуются героиней посредством ФЕ с соответствующей семантикой. Жизнь за мужем представляется ей раем: «*за мужем..., да зато живешь как в раю*». В то же время она опасается брака, будущий супруг, подобно Уланбековой, «*загубит ее век так, ни за что*» (см. также ФЕ, выражающие покорность, передающие ощущение ею своего бессилия изменить что-либо: «*что будет то будет*»; «*Не живя ты за ним состаришься!* (Плачет)»; «*Говорить-то только свое сердце надрывать*» (Махнув рукой)). Следует отметить, что данные реплики часто сопровождаются ремарками, подчеркивающими и усиливающими выражение определенного эмоционального состояния героини, ее настроения (см. «плачет», «махнув рукой»). В последнем примере у ФЕ — *сердце надрывается* — наблюдается видоизменение грамматической формы, что служит другим признаком векторной оценочности. Говорящий из реципиента превращается в агента. Сопоставление употреблений ФЕ *сердце надрывается* (охватывает чувство горести, жалости, тоски) и *надрывать сердце* (усиливать это чувство) показывает, что во втором случае говорящий предполагает непосредственное воздействие на себя определенных обстоятельств, являющихся причиной, источником испытываемых им чувств. Такое структурно-семантическое преобразование приводит к возникновению дополнительного оттенка в значении данной ФЕ, что, в свою очередь, указывает на многоплановость образа Нади, подчеркивая тенденцию к независимости в ее характере.

Загнанная в угол волеизъявлениями Уланбековой и пытаясь избежать одиночества, Надя находит утешение в беседах с горничной Лизой, доверяя ей свои печали и опасения. Потеря эмоционального равновесия, страх, тревога выражается в ряде употреблений ФЕ, типа: «Как только барыня сказала, ..., так у меня все *сердце перевернулось*»; «А у самой так *сердце замерло*: кажется, еще скажи она слово, я б умерла на месте»; «*Что же это! Боже мой!*» Данные употребления ФЕ показывают, что и переживания для нее неожиданны, она бессильна с ними справиться, и у нее нет возможности преодолеть эти состояния. При этом полнее раскрывается семантика ФЕ-характеристик душевного состояния при их рассмотрении в рамках диалогических единств. Например:

«[Лиза:] Что это, Надя, ты словно как *не в себе*?»

[Надя:] Да и то *не в себе*. Пока она баловала меня... и мысли у меня совсем другие были об жизни. А как начала... *командовать, как куклой* ... *отчаянность* на меня, Лиза, *напала*.»

ФЕ *не в себе* – ‘потеря эмоционального равновесия, пребывание в состоянии сильного огорчения, крайнего эмоционального расстройств’ – приобретает здесь особую экспрессию благодаря контексту, в котором она синонимизируется с устойчивым оборотом «отчаянность на меня *напала*» (ср. с «*напал страх (грусть, тоска)*»). При этом оборот *командовать как куклой*, синонимичный ФЕ *обращаться как с куклой*, делает конфигурацию еще более насыщенной, в которой выражаются каузальные отношения. ФЕ *не в себе* в данном употреблении применяется по контрасту с ФЕ *быть самим собой*. Этот контраст в контексте диалогического единства отражает внутреннюю борьбу героини, ее душевный разлад, терзания, поскольку она оказывается не в силах защитить себя.

Отношение Нади к Леониду вербализуется посредством разнообразных структурно-морфологических типов ФЕ: глагольных (*глядеть не спуская глаз* – ‘любоваться’), адвербиальных (*на край света* – ‘быть всюду с любимым человеком’), номинативно-апеллятивных (*голубчик мой* – ласковое обращение к любимому человеку). Своим концептуальным содержанием эти обороты передают смену эмоций у героини. Как результат поиска защиты и поддержки у Нади просыпается доверие к Леониду, а в вместе тем зарождается и вера в лучшее, появляется надежда на спасение, на обретение своего счастья.

Разочарование и отчаяние, сменившие надежду на счастье, отражаются в употреблении ею ФЕ, характеризующих различные реакции Нади: а) недовольство самой собой, беспощадный самоанализ: «так меня *зло* даже *взяло* на себя»; «я сама как сумасшедшая *на беду* *лезла*, *не спросая ума-разума*»; б) недоверчивое, враждебное отношение к Леониду, выражающее явную обиду: «А уж это *мое дело*»; «*Вам-то что за дело!*»; «Уж ехали бы вы куда-нибудь *с глаз долой*»; в) В словах прощания с Леонидом звучат горечь безысходности, осознание необходимости примириться со сложившимися обстоятельствами: «*Кончено дело*, барин, голубчик!»; «...ничего я и *знать не хочу*»; «*мне все равно*»; «ну и *с богом*.» Последняя реплика Нади обращенная к Леониду, включает привычную формулу этикета «*сделайте милость...*». Однако в сочетании со словами «Об одном я вас прошу: оставьте меня, ради бога!» этот оборот передает всю тяжесть, горечь ее состояния, в котором даже вид любимого человека побуждает ее молить о скорейшем отъезде как о милости для себя. Здесь содержание фразы этикета буквализируется. В этом содержании она выступает как ключевая единица в раскрытии образа персонажа, поскольку с наибольшей яркостью, экспрессией передает всю силу ее переживаний, полную утрату надежд, страдания, горечь неизбежной разлуки.

Таким образом, фразеологические единицы в рассматриваемых пьесах Островского передают сложную гамму эмоций персонажей, служат трансляторами чувств, действий, поступков, темперамента, способствуя раскрытию всей глубины характеров и в тоже время типизации образов героев. Беспомощность, неспособность бороться с обстоятельствами, отчаяние одних персонажей и самодурство, властность, лицемерие других находят вербальное выражение в рамках различных фразеологических конфигураций. При этом видоизменения коннотативного значения ФЕ часто отражают динамику характера и могут служить ориентиром при их трактовке, при поиске альтернативных интерпретаций, соотносимых с воображением и опытом читателя.

Библиографический список

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. – М., 2006.
2. *Лакин В.Я.* Мудрость Островского // Островский А.Н. Сочинения в 3-х т. Т. 1. Пьесы, 1950–

1861. – М.: Худож. лит. – 527 с.

3. Ломов А.Г. Фразеологический словарь драматургии А.Н. Островского. Вып. I. – Ташкент: УЖИРУВЧИ, 1988.

4. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М.: Русские словари, 1997. – 864 с.

5. Пинчук Н. Своеобразие драматургии А.Н. Островского. – Владивосток: Книга, 2003.

Н.А. Пешехонова

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ СОЗИДАНИЯ ОБЪЕКТА В РЕЗУЛЬТАТЕ ФИЗИЧЕСКОГО ТРУДА

Предложения со значением созидания объекта объективируют ситуацию, в которой при помощи инструментов, машин, специальных приспособлений и т.д. на фабриках, мастерских, заводах и иных условиях человеком создаются различные предметы, артефакты. Создание артефактов является важной составляющей, неотъемлемой частью трудовой деятельности человека; развитие цивилизации во многом происходило благодаря созидательной деятельности людей, в том числе и физической. Но, несмотря на это, в проанализированных нами произведениях высказывания со значением созидания объектов в результате физического труда не так широко распространены. Список наших источников составляет 75 наименований (1200 условно-печатных листов), в работе использованы также произведения, представленные в электронной версии. Общая выборка представлена 2602 высказываниями со значением созидания.

Наше исследование представляет собой попытку выделить структурные схемы простого предложения (далее ССПП) со значением созидания, описать лексическое наполнение компонентов схем, а также речевые реализации выделенных схем.

Под структурной схемой мы понимаем языковой знак, имеющий как означаемое, так и означающее. Означающим структурной схемы являются субъектив и предикатив со своими синтаксическими местами, а означаемым выступает типовая пропозиция, формирующая типовое значение предложения-высказывания [1, с. 8; 6, с. 26].

Нами выделено 4 ССПП, являющиеся знаками типовой ситуации созидания объекта в результате физического труда: «кто создает что», «что есть создано кем», «что создается кем» и «кто создает нечто для себя».

Наибольшее распространение в речи получили высказывания, репрезентирующие трехкомпонентную ССПП «кто создает что» (81% нашей выборки).

Формируют анализируемую структурную схему предикативы со значением созидания: *возводить, воздвигать, строить, сооружать, производить, мастерить* и др. Например: *Представил себе на миг: сидит Халима за столом, глядит в окно – на дом, который **возводит** моя бригада* (Крутилин. Прощальный ужин).

Вторым компонентом схемы является субъектив, представленный, как правило, номинантом лица, производителя определенного действия или соотносительным местоимением. Например: *Строили **мы** укрепления спешно* (Шаламов. Начальник больницы); *В уголке, приютившись в крошечном деревянном балаганчике, **старушка** вязала чулок и косилась на нас через очки* (Тургенев. Ася). Позицию субъектива может занимать лексема, называющая какое-нибудь животное, так называемый агенс-зооним. Например: *Место для постройки базы мы выбрали по медвежьим следам, потому что **медведь** всегда роет берлогу в самой глухой чащобе, подальше от человеческого глаза* (Линьков. Война в тылу врага). Разница между агенсом-зоонимом и агенсом-человеком заключается в том, что человек производит действия осмысленно и целенаправленно, а животным двигают инстинкты.

Субъектив может быть выражен родовыми наименованиями, если речь идет о созидательном процессе, присущем совокупности лиц: ***Старушки** плели такие лапотки, подошву – из **шагата*** (Гранин. Зубр). В этом случае содержательная структура высказывания приобретает сему характеристики.

Субъектив может быть маркирован и неодушевленным существительным: *Зато **завод** рабо-*

тал, выпускал снаряды и минометы (Иванов. Вечный зов). Происходит метонимический перенос наименования учреждения на людей. В позиции субъектива могут быть и лексемы со значением инструмента, орудия действия: *Вездеходы-тягачи, трубовозы, самосвалы, краны и прочая и прочая* – несть им числа, – подразделения железной рати корчевали тайгу, гатили болота, рыли траншеи, отсыпали дороги, волочили двенадцатиметровые плети труб, бурили, сваривали, изолировали и делали еще многое иное, помогая нефтяному турмагану вылупиться из многослойной миллионнолетней толици болот (Лагунов. Больно берег круг). Ясно, что этими машинами управляют люди, следовательно, они и являются настоящими производителями действия.

Третьим компонентом ССПП «кто создает что» является объектная словоформа со значением пассивного участника ситуации, создаваемого предмета, артефакта, маркированная существительным или количественно-именным сочетанием в форме вин. п.: *Косыночки она там зимние вяжет, да нарукавнички вышивает, глаза свои старые портит* (Достоевский. Преступление и наказание); *А я вам за это три скворешни соорую с крыльчиками* (Шукшин. Мужик Дерябин).

Позицию объектива могут занимать неопределенные местоимения *что-то* и *что-нибудь*: *Санька у окна сидела, что-то шила* (Можаяв. Мужики и бабы); *Наталья Васильевна при этом что-нибудь вышивала и выслушивала чтение всегда спокойно и ровно* (Достоевский. Вечный муж). Различие между этими местоименными лексемами заключается в том, что для местоимений на *-то* характерно представление о единственном, хотя и неизвестном участнике ситуации, а для местоимений на *-нибудь* свойственно значение безразличия к выбору участника [7, с. 91–92].

Если действие направлено на объект, который оказывается в избыточных, превышающих норму количествах, в большом объеме, то объектив маркирован не вин., а род. п. Например: *Сколько он тапочек перешил – все другим, себе не оставил* (Солженицын. Один день Ивана Денисовича).

Специфично маркирование объекта созидания другими падежными формами. Например: *Собирая строительный материал для дома, Куковкин нашел обрывок пенькового каната, распутал его и сплел всем по лаптишкам* (Кожевников А. Брат океана). Словоформа «по + дат. п.» выступает со своим специфическим распределительным зна-

чением, служащим для реализации совокупности предметов, предназначенных для многих лиц.

Абстрактные существительные в роли объекта не функционируют. Это объясняется тем, что процесс созидания физическим трудом – это создание материальных объектов, артефактов. Однако возможно употребление отвлеченных существительных в том случае, если они приобретают конкретное значение. Например: *Посредине сквера в квадратной ямине дети, подняв маленькие фланелевые зады, летели чудеса из песка* (Набоков. Сказка). Под лексемой *чудеса* в данном контексте подразумеваются различные фигурки, которые делали дети.

Менее распространены, по сравнению с продуктивностью схемы «кто создает что», высказывания, репрезентирующие четырехкомпонентную ССПП «что есть создано кем» (11%) и трехкомпонентную СППП «что создается кем» (4%), за которыми закреплён термин «пассивные», понимаемые как «конструкции», в которых конкретный лексически обозначенный субъект не занимает позиции подлежащего» [8, с. 25].

Схему «что есть создано кем» формирует краткое страдательное причастие типа *создан, построен, шит* и т. д. Для данных причастий характерно наличие в содержательной структуре семы «результативность», что связано с видовым значением производящей глагольной основы. Например: *А футляр на нее у них сделан из цельного бриллиантового ореха – и ей местечко в середине выдавлено* (Лесков. Левша).

По мнению А.В. Исаченко, данные формы совмещают два значения: «либо выражают наличное состояние, вытекающее из действия в прошлом..., либо обозначают неактуальное процесс-событие» [5, с. 365]. Исходя из этого, исследователь выделяет «статальный пассив» (*Дом построен из кирпича*) и «процессуальный статив» (*Дом построен в прошлом году*) соответственно. Причем четких критериев разграничения этих форм А.В. Исаченко не дает, указывая лишь, что «в конструкциях, содержащих статально-пассивную форму, “производитель действия” не указывается» [5, с. 367]. Отметив сложную природу структурообразующего компонента схемы «что есть создано кем», мы считаем, что и в одном, и другом примерах, приведенных А.В. Исаченко, налицо создание предмета, которое может осложняться тем или иным смысловым оттенком.

Вторым компонентом схемы является словоформа со значением объекта, маркированная

им. п. существительного и занимающая позицию носителя предикативного признака. Это объясняется тем, что говорящий акцентирует свое внимание на создании предмета, для него важно охарактеризовать именно объект. Например: *Были сшиты, переделаны и вымыты **платья**, выпущены рубцы и оборки, пришиты пуговицы и приготовлены ленты* (Толстой. Анна Каренина).

Третий компонент схемы номинирует агенса, производителя действия, направленного на создание какого-либо артефакта. Он находится в правой припредикатной позиции и выражен личным именем в форме тв. п.: *Каменный дом построен нашим **этапом*** (Гинзбург. Крутой маршрут). В позиции агенса выступает и неодушевленное существительное: *Гребные дизели были построены Сормовским **заводом** и по проекту должны были развивать мощность в тысячу четыреста индикаторных сил* (Крымов. Танкер «Дербент»).

Наконец, четвертым компонентом схемы выступает связка *есть*, невербализованная в форме настоящего времени, выступающая показателем отношения между субъективом и предикативом, а также указывающая на предикативные категории времени и лица.

Структурообразующим элементом другой пассивной схемы «что создается кем» выступает глагольная форма страдательного залога с постфиксом *-ся* типа *строиться, создаваться, возводиться* и др. Характерной особенностью данных пассивных форм является то, что для них нехарактерны видовые корреляты, они представлены глаголами несовершенного вида. Например: *В нашей местности **строилась** железная дорога* (Чехов. Моя жизнь).

В данной схеме, как и в предыдущей, позиция носителя предикативного признака представлена им. п. неличного предметного имени; агенс выражен формой тв. п.: *Поговаривали о каких-то немыслимых дворцах, **что будут возводиться Шпеером** по идее фюрера, каких-то площадях, арках, но толком никто ничего не знал, все было зашифровано* (Гранин. Зубр).

Двухкомпонентная ССПП «кто создает нечто для себя», означаемым которой является типовая пропозиция созидания объекта, представлена всего 4 примерами (или 0,2%).

Структурообразующим элементом выступает возвратный глагол *строиться*, имеющий косвенно-возвратное значение, т.е. обозначает действие, которое совершает субъект для себя, в сво-

их целях. Например: *Отец у нас, вишь, **строился**, хоромы возводил, каждая копейка была дорога, а тут я стала подрастать* (Абрамов. Деревянные кони). Наличие других глаголов созидания в качестве формообразующего элемента невозможно. Ср. бессмысленность высказываний типа **Человек шьется, *Люди мастерятся*.

Вторым конститутивным компонентом схемы выступает субъектив со значением лица, совершающего определенные действия в собственных интересах, маркированный личным именем в форме им. п.: *Строится **народнишко** шибко* (Шукшин. Любавины).

Хотя в данных конструкциях действия совершаются над объектами (человек создает что-либо для себя), объект не только не указывается, он вообще не может быть обозначен. Внимание здесь сосредоточивается на важности действия для субъекта, а не на его осуществлении.

В процессе речевой реализации ССПП претерпевает различные видоизменения, вызванные интенцией говорящего относительно представленной в высказывании ситуации, а также отношением говорящего к высказываемому, т.е. подвергается модификациям: грамматическим и структурно-семантическим [3, с. 200–206].

1. Инвариантом схемы признаем предложение, предикатив которого маркирован настоящим временем и изъявительным наклонением.

Временные грамматические модификации рассмотренных схем представлены формой прошедшего и будущего времени глагола. Например: *Старики точили и отбивали косы, **делали** грабли, чинили обувь* (Абрамов. Братья и сестры); *Я из нее себе штаны **сошью*** (Гайдар. Школа); – *Спешно **шились** дубленые полушубки, заготавливались валенки* (Шолохов. Тихий Дон); *Вы знаете, здесь **будет строиться** металлургический завод* (Кетлинская. Мужество); – *К строительной площадке **были проложены** железнодорожные пути, – они связывались непосредственно с главной магистралью* (Гроссман. Жизнь и судьба); – *Оно [здание. – Н.П.] **будет построено**, мессир, – отозвался Корovieв, – смею уверить вас в этом* (Булгаков. Мастер и Маргарита); – *Отец у нас, вишь, **строился**, хоромы возводил, каждая копейка была дорога, а тут я стала подрастать* (Абрамов. Деревянные кони). Модификация с формой будущего времени для схемы «кто создает нечто для себя» возможна, но в нашей выборке не нашла отражение. Ср.: *Я буду строиться*.

Грамматическую модификацию модальности представляют глаголы сослагательного и повелительного наклонений. Но данная модификация характерна не для всех выделенных схем. При речевой реализации ССПП «кто создает что» характерно употребление как формы повелительного, так и формы сослагательного наклонения. Например: *Я бы построил специальные дворцы, посадил туда мудрых людей, чтобы к ним можно было прийти и поговорить* (Гранин. Иду на грозу); *– Мама, – попросила она, – сделай мне качели, и я буду летать туда-сюда, туда-сюда* (Гайдар. Тимур и его команда).

Модальная модификация ССПП «что есть создано кем» представлена только формой сослагательного наклонения: *Да и то статский советник Клопшток, Иван Иванович, – изволили слышать? – не только денег за шитье полдюжины голландских рубах до сих пор не отдал, но даже с обидой погнав ее, затопав ногами и обозвав неприлично, под видом будто бы рубашечный ворот сшил не по мерке и косяком* (Достоевский. Преступление и наказание). Форма повелительного наклонения возможна в случаях типа *Пусть рубаха будет сшита*, но подобные высказывания нам не встретились.

Форма сослагательного наклонения для схемы «что создается кем» возможна, вероятно, лишь в сложноподчиненных предложениях. Например: *– А если бы и кухня сгорела? – Вот еще! Бог сохранил от такого попушения, чтобы вдруг и дом, и кухня сгорели! Ну, тогда в кладовую, покамест выстроился бы новый дом* (Гоголь. Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем). Предикатив, представленный формой повелительного наклонения, в нашей выборке отсутствует. Это объясняется тем, что свойственное императиву значение волеизъявления противоречит характерной для данных высказываний идее пассивности субъекта.

Функционирование формы повелительного наклонения наблюдается при речевой реализации схемы «кто создает нечто для себя» *Пусть хоть обстроятся* (Шукшин. Любавины). Модификация, представленная формой сослагательного наклонения также возможна, но в нашей выборке она не нашла отражение. Ср. *Я бы строился, будь у меня на это средства*.

2. Структурно-семантическая модификация схем представлена фазисной, модальной, неполной, авторизованной, вопросительной и экспрессивной модификацией.

Фазисная и модальная модификации характеризуются «наращением» позиционной схемы высказывания модальными (*хотеть, желать, мочь* и др.) и фазовыми (*начать, стать, продолжаться, кончить* и др.) лексемами.

Высказывания, репрезентирующие структурную схему «кто создает что», включают в позиционную схему самые разнообразные модификаторы. Например: *Определены размеры и прочность дома, который он может строить* (Толстой Л. Суеверие государства); *Там хотели строить дорогу от Марокко к границе Сахары* (Гранин. Зубр); *Вот мы начнем завтра монтировать новую установку* (Гроссман. Жизнь и судьба); *Уже кончают строить лесозавод – пусть еще небольшой, на две рамы, но две рамы обеспечат стройку лесом* (Кетлинская. Мужество).

Другие схемы имеют ограничение на употребление данных лексем. Так, модальная модификация структурной схемы «что создается кем» представлена лишь модальной лексемой *должен* с семой 'долженствование, основанное на запланированности ситуации' (*Через несколько дней я пришёл в укрепление Надежное – место стоянки нашего 1-го батальона, где должны были строиться укрепления для станции Сторожевой, куда должны были прибыть новые поселенцы с Дона* (Катаев. Кладбище в Скулянах)), а фазовая – лексемой *начать* (*Началась строиться единоверческая церковь, и они сожгли ее* (Достоевский. Записки из мертвого дома)). Но онтологически в речевой реализации данной схемы могут присутствовать и другие фазовые и модальные модификаторы (*Дома продолжали строиться; Дома могли строиться*), кроме лексемы *кончить*, которая исключена в силу специфики семантики глагола с постфиксом *-ся*, обозначающего незавершенность действия.

Модальная модификация схемы «что есть создано кем» представлена лексемами *мочь* с семой 'предположение' и *должен*, обладающей семой 'считать необходимым создать нечто': *Но он [прибор – Н.П.] может быть построен на принципе радиолокации* (Гранин. Искатели); *Мы хотим с открытыми глазами знать, почему Мизингэс должен быть построен* (Шагинян. Гидроцентральный). Фазовые же модификации при речевой реализации схемы «что есть создано кем» невозможны, так как ее структурообразующий элемент (страдательное причастие) имеет значение достигнутого результата, которое про-

творечит характерной для данной модификации поэтапности развития действия.

Среди фазовых и модальных лексем, обогащающих пропозицию высказываний, в основе построения которых лежит схема «кто создает нечто для себя», встретились лишь *начать* и *хотеть*: *Дальше: колхозники сейчас начали строиться* (Шукшин. Любавины); *Федя пробовал вспомнить, кто в деревне хотел строиться, но не мог* (Шукшин. Любавины).

Неполная реализация представлена эллипсисом компонентов схемы: субъектива, объектива, и даже предикатива.

При невербализованности субъектной словоформы смысловая необходимость субъекта как производителя действия все равно сохраняется. Как отмечает Г.А. Золотова, «без субъекта не может быть ни действия, ни состояния, ни свойства, а следовательно, не может быть и предикативного акта, создающего предложение» [4, с. 113]. В одних случаях субъект может быть восполнен из контекста, в других – отсутствие субъектива свидетельствует о его определенно-личном или неопределенно-личном значении.

Эллипсис словоформы со значением субъекта характерен для всех выделенных структурных схем. Например: *Москву выстроим из камня и кирпича* (Толстой А. Петр Первый) – схема «кто создает что»; *Исполкомский дом, когда-то Сигнибедовский, рублен был на старозаветный манер, неистовствовала пестрота раскраски* (Леонов. Барсуки) – схема «что есть создано кем»; *Бывало, пойдём с ней поглядеть, как дом строится, прикидываем: ежели окна во двор, так это совсем хорошо* (Бакланов. И тогда приходят мародеры) – схема «что создается кем»; *Мой вам совет такой, – продолжал Ефим, – берите ссуду – каждый по десять тыщ и начинайте строиться* (Шукшин. Любавины); *Пусть хоть обстраются* (Шукшин. Любавины) – схема «кто создает нечто для себя». Необходимо отметить, что для пассивных схем функционирование их без вербализованного агенса является самой частотной (92% и 99%).

Невербализованность объектива наблюдается лишь при речевой реализации схемы «кто создает что», причем в основном при таких глаголах, как *вязать, шить, плести*, а также в сочиненном ряду глаголов созидания. Например: *Виктор строгал, вытачивал, выпиливал; на верстаке и под верстаком росли груды обрезков,*

завитушек из пахучего дерева... (Кочетов. Журбины); *Хозяйка сидела за столом и шила* (Домбровский. Факультет ненужных вещей). Невербализованный артефакт легко восстанавливается из контекста: *Вот гляди, сам сделал...* – и он, вытащив из кармана, протянул Сене небольшой *шурпун*, блестящий нарезкой (Леонов. Барсуки).

По данным нашего языкового материала, для пассивных схем данная модификация нехарактерна, хотя возможна в контекстах типа *Дом строится (построен)? Строится (построен)* (ответ на вопрос).

Схема же «кто создает нечто для себя» вообще не содержит в своем составе словоформу со значением объекта.

Невербализованная позиция предикатива оказывается возможной только для схемы «кто создает что» в связи с упоминанием структурообразующего элемента в предшествующем контексте: *Варваре сшили коричневое платье с черными кружевами и со стеклярусом, а Аксинье – светло-зеленое, с желтой грудью и со шлейфом* (Чехов. В овраге).

В любом случае, как справедливо отмечают авторы «Синтаксических концептов русского простого предложения», «пропуск ряда словоформ делают текст более кратким, емким и экономным» [1, с. 16].

Авторизованные модификации «объединяют предложения, осложненные как собственно авторизованными, так и модусными смыслами» [2, с. 221–223], под которыми понимаются смыслы, выражающие субъективность говорящего, идущие от говорящего. Авторизованная модификация представлена вводными словами и предикативной конструкцией, вводящей изъяснительную часть. Данная модификация выявлена лишь при анализе структурных схем «кто создает что» и «что есть создано кем». Например: *И, словно в насмешку, фашисты построили здесь этот лагерь* (Иванов. Вечный зов). *Ясно, какой храм они построили с Зенковым* (Домбровский. Хранитель древностей). *Павильон на берегу Жмуркиной заводи, по словам Поливанова, построен был к приезду цесаревича Александра...* (Гранин. Картина).

Вопросительные и экспрессивные модификации принимают все схемы. Например: *А кто строил этот дом? – спросил он, когда мы во время прогулки проходили мимо только что выстроенного кинотеатра «Горняк»* (Гинзбург.

Крутой Маршрут); *Какие гидростанции будут построены на Енисее и на Ангаре!* (Коптяева. Дерзание); *А рядом что за строения возводятся?* (Иванов. Вечный зов); *На какие достатки строится деревня* (имеются в виду люди, проживающие в данном населенном пункте) (Абрамов. Вокруг да около).

В процессе речевой реализации выделенных ССПП возможно включение в позиционную схему объектных и обстоятельственных словоформ, репрезентирующих смыслы, обогащающие пропозицию высказывания. Объектные словоформы более широко и полно представляют содержательную структуру глаголов созидания, а обстоятельственные детерминанты служат распространителями схемы, конкретизируют содержание всего предложения.

Достаточно регулярным является включение в позиционную схему высказывания словоформ со значением инструмента, средства действия и материала, из которого что-либо создается, что предопределяется содержательной структурой соответствующих глагольных предикативов, имеющих семы инструмента, средства и материала. Например: *Надо было видеть, как он почти не глядя, искусно **вырезает из** какой-нибудь бросовой **палки или доски** (материал) обыкновенным перочинным **ножиком** (инструмент) фигуру человека, лошадь, собаку...* (Шкловский. Санаторий); *Сказавши это, она зачихнула ей за спину подушку, на которой **был вышит шерстью** (средство) **рыцарь**...* (Гоголь. Мертвые души); *Эти подкандальники **делаются из кожи** (материал), вершка в четыре длиною, и надеваются на белье, прямо под железное кольцо, охватывающее ногу.* (Достоевский. Записки из мертвого дома). Исключение в данном случае представляет схема «кто создает нечто для себя», для которой включение в высказывание рассмотренных объектных распространителей, вероятно, невозможно: **Человек строился из камня* и т.д. Кроме того, при речевой реализации ССПП «что создается кем» актант со значением инструмента представлен формой не тв. п., как в приведенных выше примерах, а предложно-падежной формой «на + пр. п.»: *Вытачиваются **на станке** поршневые кольца, и Басову кажется, что можно сделать быстрее и сэкономить материал, если поставить на станок два резца* (Крымов. Танкер «Дербент»). В таких случаях инструмент обычно неподвижен, фиксирован относительно производителя действия, им нельзя свободно манипулировать.

Позиционная схема может включать и компонент со значением адресата действия, маркированный двумя формами: формой дат. п. или род. п. с предлогом для. Например: *Я ей **строю** дом в живописнейшей местности, на берегу Угрюм-реки* (Шишков. Угрюм-река); *Вот мы на заводе **делаем трактора для вас*** (Шолохов. Поднятая целина); *В Жалдобе **построены для нас** зимовка и баня* (Воронин. Две жизни); *Говорили, что эти бараки **строятся для евреев*** (Гроссман. Все течет). Включение данного компонента в позиционную схему высказывания, репрезентирующего схему «кто создает нечто для себя», невозможно, так как действие совершается в интересах самого деятеля, а не адресуется кому-либо другому.

Среди детерминантов наиболее распространены локативные и темпоральные словоформы. Они функционируют во всех схемах. Например: *Клара Каплан с комсомольцами **построила** их* [ларьки. — Н.П.] *за **ночь*** (время) (Кетлинская. Мужество); *...дом поставил **на** небольшом **косогоре** (место), из которого били и кипели более двадцати чудных родниковых ключей* (Аксаков. Семейная хроника); *Канберра построена **далеко от океана** (место); пока не было озера, она выглядела, наверное, безобразно* (Грани. Месяц вверх ногами); *За **три года** (время) работы, стоявшей жизни двум моим помощникам, была создана вот эта угольная пирамидка* (Толстой А. Гиперболоид инженера Гарина); *А **за садиком** (место) строился дом* (Набоков. Машенька); *В **последнее десятилетие** (время) с невероятной быстротой создавались грандиозные предприятия* (Толстой. Хождение по мукам); Например: *Дальше: колхозники **сейчас** (время) начали строиться* (Шукшин. Любавины); *Они строились **на другом берегу** (место) (место) реки* (Абрамов. Братья и сестры).

Целевой, причинный, уступительный, условный детерминанты наблюдаются лишь в позиционных схемах, представляющих ССПП «кто создает что» и «что создается кем». Например: *Вчера к вечеру Пахом, кривой и рябой мужик, смастерил Никите **по** особенной его **просьбе** (причина) скамейку* (Толстой А. Детство Никиты); *Потом его сердце забилось еще сильнее, — он прочел, как ударно, **в сорокаградусный мороз, в метель** (условие) комсомольцы построили для них жилье* (Кетлинская. Мужество); *Летом рабочих рук не хватало, и **сейчас** (время), **несмотря на распутицу** (значение уступки), закладывались хозяйственные постройки* (Фоменко. память земли); *Такие стульчики —*

плоские, низкие, узкие, все из одной дощечки – изготавлялись в каком-то лагере специально для нужд тюрьмы и следствия (цель) (Домбровский. Факультет ненужных вещей). Введение данных пространителей в позиционную схему высказываний, в основе построения которых лежат схемы «что есть создано кем» и «кто создает нечто для себя», вполне возможно, но языковой материал не дает нам таких примеров.

Таким образом, предложения со значением соиздания объекта в результате физического труда различны по своей структуре и семантике. Были выделены 4 ССПП, среди которых наблюдаем и двухкомпонентные, и трехкомпонентные, и четырехкомпонентные. Центральной является ССПП «кто создает что», остальные 3 схемы являются производными от нее. Всех их объединяет одно общее значение соиздания объекта, но в то же время каждая из них имеет свои специфические смысловые оттенки.

Библиографический список

1. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 131 с.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. – М.: МГУ, 2000. – 502 с.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М.: Наука, 1973. – 352 с.
4. Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: МГУ, 1998. – 528 с.
5. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Морфология. Изд. 2-е. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 880 с.
6. Казарина В.И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (к вопросу о его формировании). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. – 225 с.
7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношение с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). Изд-е 4-е, стереот. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.
8. Храковский В.С. Пассивные конструкции // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залогии. – Л.: Наука, 1974. – С. 3–45.

И.В. Пономаренко, Н.Г. Щитова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Последние десятилетия развития отечественной лингвистической науки характеризуются отчетливо выраженным антропоцентризмом. Т.В. Кочеткова справедливо указывает: «Можно утверждать, что в целом парадигма современного языкознания сосредоточена на поиске того, как человек использует язык в качестве орудия общения, а также того, как в языковых единицах отразился сам человек, во всем многообразии своих проявлений» [3, с. 3].

Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать различного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и с окружающим миром, где каждой роли соответствует свой тип речевого поведения, свой набор языковых средств. От создания речевых портретов конкретных языковых личностей и изучения их коммуникативного поведения (работы Д.Н. Жаткина,

Е.П. Каргашовой, Т.В. Кочетковой) наука переходит к более общим категориям (исследования А.А. Воробитовой, И.В. Голубевой посвящены изучению коллективной языковой личности).

Известно, что синтаксический уровень отличается большим по сравнению с другими уровнями языка своеобразием, он теснее других связан с процессами мышления и коммуникации, именно поэтому анализ синтаксического строя речи помогает дать определенное представление о конкретной и коллективной языковой личности и представить фрагмент речевого портрета.

Мы провели качественно-количественный анализ употребления различных видов синтаксических построений в устной неподготовленной (УНР), устной подготовленной (УПР) и письменной речи (ПР) студентов и отразили результаты нашей работы в следующих таблицах. Все выборки из текстов студенческой речи имеют равный объем – 100 предикативных единиц.

Таблица 1

УНР

Выборка	Простое неосложненное предложение	Простое осложненное предложение	Сложное предложение
1	6	11	26
2	2	4	38
3	5	6	30
4	7	8	29
5	4	10	27
Сумма	24	39	150

Таблица 2

УПР

Выборка	Простое неосложненное предложение	Простое осложненное предложение	Сложное предложение
1	7	14	32
2	8	12	36
3	5	15	29
4	6	10	30
5	9	12	24
Сумма	35	63	151

Таблица 3

ПР

Выборка	Простое неосложненное предложение	Простое осложненное предложение	Сложное предложение
1	10	14	34
2	10	15	38
3	17	18	29
4	14	18	26
5	10	12	24
Сумма	61	77	151

Для проведения статистического анализа мы воспользовались статистическим пакетом Statistica 6.0 [1].

Выясним, существуют ли различия в частоте употребления типов предложений в трех различных видах речи, с помощью H-критерия Крускала-Уоллиса. Этот статистический критерий применяется для оценки различий по степени выраженности анализируемого признака одновременно между тремя, четырьмя и более выборками [2, с. 136].

Различия между выборками можно считать достоверными, если уровень значимости эмпирического значения критерия H меньше или равен 0,05, и тем более достоверными, если уровень значимости меньше или равен 0,01.

1. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 : Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления ПНП являются случайными.

H_1 : Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления ПНП являются неслучайными.

В результате компьютерной обработки данных были получены значения, представленные в таблице 4.

Как видим, уровень значимости эмпирического значения H равен 0,0045, что меньше уровня значимости 0,045, поэтому принимаем гипотезу H_1 о достоверности различий.

2. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 : Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления ПОП являются случайными.

Таблица 4

Сумма рангов			Н _{эмп.}	Уровень значимости
УНР	УПР	ПР		
19,5	35,5	65,0	10,79	0,0045

Таблица 5

Сумма рангов			Н _{эмп.}	Уровень значимости
УНР	УПР	ПР		
16,5	43,5	60,0	9,78	0,0075

Таблица 6

Сумма рангов			Н _{эмп.}	Уровень значимости
УНР	УПР	ПР		
39,5	42,0	38,5	0,066	0,97

Н₁: Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления ПОП являются неслучайными.

В результате компьютерной обработки данных были получены следующие значения (см. табл. 5).

Уровень значимости эмпирического значения Н равен 0,0075, что меньше уровня значимости 0,05, поэтому принимаем гипотезу Н₁ о достоверности различий.

3. Сформулируем статистические гипотезы:

Н₀: Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления СП являются случайными.

Н₁: Различия между видами речи (УНР, УПР, ПР) по частоте употребления СП являются неслучайными.

В результате компьютерной обработки данных были получены следующие значения (см. табл. 6).

Уровень значимости эмпирического значения Н равен 0,97 и превышает уровень значимости 0,05, поэтому принимаем гипотезу Н₀ о недостоверности различий.

Как видно из приведенных таблиц, доля простых предложений – неосложненных и осложненных – в общем потоке синтаксических построений невелика (11,3% и 18,3% соответственно против 70,4% в УНР; 14% и 25,3% соответственно против 60,6% в УПР; 21,1% и 26,6% соответствен-

но против 52,2% в ПР). Причем, стоит отметить, что распределение между различными типами предложений в ПР более равномерное, что, видимо, объясняется большей степенью ее подготовленности.

В данные таблиц не вошли случаи осложнения структуры простого предложения в составе сложного. Если говорить о наиболее предпочтительных способах осложнения структуры предложения, то эти данные можно представить в виде таблицы 7.

Границы понятия «осложненное предложение» недостаточно четко очерчены в лингвистической литературе, единого определения осложненного предложения в синтаксической теории не выработано, в работе мы опираемся на традиционное понимание соответствующего термина, относя к осложненным предложениям с вводными и вставными компонентами, обращением, обособленными и однородными членами предложения.

Вставные конструкции в речи современных студентов разнообразны. Они являются, как отмечает А.Ф. Прияткина, одним из способов разгрузки текста, так как позволяют «экономным образом ввести в него новую информацию» [4, с. 160]. Вставные конструкции могут быть представлены различными синтаксическими единицами – от словоформ до больших фрагментов текста, – которые выполняют различные функции (отсылочную, оценочную, поясняющую и т.д.): *В наше время мы широко используем/ как бы мы ни хотели/ иностранные слова//; ...я вспомнила после Андрея про Даля// когда он свое первое слово/ он записал в 1819 году/ в 17 лет/ когда ехал домой// не Андрей ехал//* (УНР). Особое внимание стоит уделить так называемым межфразовым вставкам, стоящим на границе между самостоятельными высказываниями и имеющим обычно присоединительный характер: *Я, например, не представляю наш язык без заимствованных слов, ведь среди них есть такие, которые так хорошо прижились в нем, что иной раз и не догадываешься, что это слово*

Таблица 7

Выборка	Вставки	Вводные конструкции	Обращения	Обособленные члены предложения	Однородные члены предложения
УНР	14	3	0	4	21
УПР	10	7	0	11	26
ПР	8	10	0	20	39

было заимствовано. (Например, хлеб, богатырь). Процесс заимствования – это совершенно нормальное явление (ПР).

Из конструкций, содержащих вводные элементы, наиболее распространены те, в которых обозначается авторская позиция – утвердительная модальность (конечно, правда, разумеется) или возможная (вероятно, быть может): *Значит/во-первых/я хотела бы сказать о том/что/допустим/ в 19 веке/представители Карамзинской школы/ во главе с Пушкиным/ они вынуждены были бороться с заимствованными словами //* (УНР); *Конечно же, всего должно быть в меру: в русском языке бытуют заимствования, которые можно было бы и не использовать (ПР).*

Среди обособленных членов предложения преобладают определения и обстоятельства, причем, иногда в предложении содержатся ряды таких членов предложения, придающих высказыванию весьма сложную структуру, добавляющих в описание предмета, явления, действия, признака и т.д. дополнительные детали: *Заимствованные слова нужны нам для обозначения предметов и понятий, пришедших к нам из других культур; Поэтому, пользуясь этим предметом, мы не можем называть его иначе (ПР).* Среди уточняющих обособленных членов предложения ведущее место, по нашим наблюдениям, занимают обособленные обстоятельства времени. Например, *Мода началась давно/ еще в Петровское время//*(УНР) .

Особое место в текстах занимают сравнительные конструкции. А.Ф. Прияткина справедливо отмечает, что «сравнение – один из способов осмысления действительности... Одновременно сравнение – одна из форм художественного мышления» [4, с. 87]. Язык обладает большими возможностями выразить идею сравнения, в том числе и на синтаксическом уровне. В области возможностей простого предложения это, прежде всего, сравнительный оборот. По форме используемые сравнительные обороты разнообразны, чаще встречаются обособленные существительные, прилагательные и словосочетания, наиболее распространенные союзы, вводящие сравнительный оборот, – *как, словно, подобно*: *Как любой организм, язык меняется, совершенствуется, приобретает новые черты...*(ПР).

Как видно из приведенной выше таблицы, весьма распространенным случаем осложнения структуры простого предложения являются ряды

Таблица 8

Выборка	ССП	СПП	БСП	ССК
УНР	17	93	11	29
УПР	15	95	13	28
ПР	19	98	12	22

однородных членов. Например, *Эти заимствования только добавляют оттенки в наш язык и делают его ярче//* (УНР); *Часто перевод на русский язык искажает значение, не передает полностью содержания (ПР).*

Наиболее часто используется бессоюзное соединение однородных членов предложения, реже – соединение при помощи союзов *и, а, но*. Типичное количество членов однородного ряда – 3, чаще всего в одном предложении присутствуют несколько рядов однородных членов предложения. Причем, между однородными членами в ряду складываются как онтологические отношения (в них отражаются структурно-генетические связи между предметами, явлениями), так и – в большей мере – прагматические отношения (в них отражаются группировки предметов в конкретных ситуациях, в зависимости от восприятия предмета).

Среди сложных предложений ведущую роль играют сложноподчиненные предложения (62–65%), прежде всего многочленные, и сложные синтаксические конструкции (19%). Данные об употреблении различных видов сложных предложений представлены в таблице 8.

Синтаксические связи разных типов являются одним из важнейших средств моделирования языковой действительности. В основе выбора способа такого моделирования лежит целый комплекс факторов: авторская целевая установка, ориентация на определенного адресата, учет фоновых знаний участников коммуникации и т.д. Соответственно способ соединения компонентов «языкового события», характер синтаксической связи, наряду с другими языковыми средствами, соотносится со всем комплексом коммуникативно-прагматических факторов и свидетельствует о специфике языковой личности говорящего.

Среди средств связи в сложносочиненных предложениях преобладают соединительные и противительные союзы, выражающие соответствующие отношения: *Язык/явление живое/ постоянно меняющееся/и в мире происходит прогресс//; За чужим словом кроются чужие мысли и чувства/ а русское слово/ оно и понятно/ и выражает чувства говорящего//* (УНР).

Среди сложноподчиненных предложений ведущую роль играют СПП с придаточными дополнительными (20,4%), определительными (19,7%), обстоятельственными времени (5,1%), обстоятельственными условиями, следствия, сравнения, уступки (по 1,4% соответственно), остальные виды придаточных предложений используются менее 1% от общего количества всех СПП разных видов.

Отметим, что в проанализированных текстах сравнительно редко встречаются случаи использования СПП элементарной структуры: *Язык/живая система/ в которой постоянно происходят какие-то изменения//; Когда вас постоянно угнетают вот этим языком/ вряд ли в полной мере расцветет наш язык// (УНР)*. В основном в текстах встречаются многочисленные СПП. Они отражают те разнообразные и сложные отношения, которые складываются в языковой картине мира говорящего и несут определенную семантическую нагрузку, выполняют разнообразные функции: *Мне кажется, что даже если мы бы попытались вернуться к нашему исконно-русскому языку, то у нас бы ничего не получилось, так как сейчас люди настолько привыкли к заимствованным словам, что считают их русскими (ПР)*.

Бессоюзные сложные предложения чаще всего встречаются с отношениями последовательности и одновременности, противоположности между частями, а также с отношениями дополнительности: *Да и убрать весь огромный пласт заимствованной лексики разом невозможно, этот процесс будет происходить не одно столетие (ПР); Иностранные слова просто передают суть разговора/ русские слова/ чувства людей//; Я считаю/ заимствованные слова необходимы в любом языке// (УНР)*. Отметим, что и в СПП «лидируют» дополнительные придаточные предложения.

Сложные синтаксические конструкции занимают значительное место в синтаксическом строе речи современного студента. В своем большинстве такие конструкции строятся с опорой на бессоюзную связь между блоками конструкции (56% случаев против 28% на основе сочинительной связи между блоками и 16% – на основе подчини-

тельной связи): *Проблема, по моему мнению заключается в другом: не нужно злоупотреблять заимствованиями, как это произошло в VIII–XIX вв., когда почти все русские люди говорили на французском языке. (ПР); Всем кажется/ что лилипут такое же обычное слово/ как карлик или гном/ но у каждого из этих слов свое интересное происхождение/ но слово лилипут/ отличается от них// это одно из редких слов человеческой речи/ которое/ можно утверждать/ что произошло из ничего/ просто выдуманно// (УПР)*.

Итак, языковая личность современного студента выражается на различных языковых уровнях, в том числе и на синтаксическом. Синтаксису современной студенческой речи в целом свойственна усложненность, значительное преобладание сложных предложений над простыми – неосложненными и осложненными. Среди сложных предложений ведущую роль играют многокомпонентные сложноподчиненные предложения (прежде всего, с придаточными дополнительными и определительными), а также сложные синтаксические конструкции (прежде всего, с бессоюзной связью между компонентами). Наиболее плавное распределение между видами синтаксических структур наблюдается в письменной речи, что обусловлено большей ее подготовленностью по сравнению с устной – неподготовленной и подготовленной – речью. Среди осложняющих структуру простого предложения компонентов наиболее частотны однородные и обособленные члены предложения, которые придают тексту в целом членимость, сообщают разноплановость и экспрессию.

Библиографический список

1. Боровиков В. STATISTICA. Искусство анализа данных на компьютере. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. – М.: Флинта, 2003. – 336 с.
3. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 1999. – 54 с.
4. Прияткина А.Ф. Синтаксис осложненного предложения. – М., 1990. – 176 с.

Г.А. Сабирова

ЦВЕТ В ТВОРЧЕСТВЕ ТАТАРСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ-ИМПРЕССИОНИСТОВ НАЧАЛА XX ВЕКА

Одним из спорных и запутанных вопросов, как в зарубежном, так и в отечественном литературоведении является проблема использования цвета и света в творчестве импрессионистов, которая вызывает интерес у искусствоведов и литературоведов XXI века.

Исследователи данной темы отмечают, что особенностью импрессионизма является мастерское владение цветом, светотенью, умение передать пестроту, многокрасочность жизни, радость бытия, зафиксировать мимолетные моменты освещенности и общего состояния окружающего изменчивого мира, передать пленэр (игру света и теней вокруг предметов, воздушную среду, натуральное освещение). Действительно, полотна импрессионистов проникнуты неким свечением, прозрачностью и чистотой. Открытие пленэра принадлежит кисти Клода Моне, Камила Писсаро, Альфреда Сислея.

Цвет определенным образом влияет на наше самочувствие, физическое состояние и здоровье, в том числе на нашу психику. Определенное воздействие красок на нашу психику установлено учеными с помощью самых современных научных методов: красный цвет активизирует работу мозга и вызывает ощущение беспокойства, синий – сковывает и сдерживает, зеленый – расслабляет. Цвета влияют на наше мышление и чувства. Они становятся символами, служат сигналами, предостерегающими нас, радуют, печалят, формируют наш менталитет и влияют на нашу речь.

Неслучайно импрессионисты уделяют огромное значение выбору того или иного цвета. Как отмечают ученые, в изображении природных явлений в своеобразном цветовом решении чувствуется влияние импрессионизма, который проявляется в татарской литературе как синтез восточного и западного. Однако каким образом выражается семантика того или иного цвета в произведениях татарской литературы начала XX века, испытавших влияние импрессионизма, нам еще предстоит выяснить. Известно то, что семантическое и эстетическое значение цветов в различных культурах трактуется многообразно.

Еще в средневековой восточной литературе известны необычайно экспрессивные примеры

передачи настроения путем использования своеобразной цветовой гаммы. Показательны произведения Рудаки, Хайяма, Низами, Навои, где чаще всего применяется алый, розовый, красный, багровый, реже – белый и черный. Следует отметить, что цвет в эстетике суфизма неразрывно связан с учением о свете, корни которого уходят к зароостризму. Это естественно, ведь цвет – это есть видимый свет. Так и у импрессионистов, чем больше света, тем больше цвета.

Итак, мы приходим к выводу, что для импрессионизма важны не сюжеты, а тона. В ходе исследования цвета как основного импрессионистического приема в произведениях словесного искусства мы обнаружили, что цвет перестает играть лишь описательную роль. Подобно художникам-импрессионистам, писатели-импрессионисты придавали большое значение цветовой гамме, при помощи которой легко передавались те или иные настроения, душевные состояния, а иногда и сам смысл произведения.

В зарубежной литературе импрессионизм сказался на творчестве Ги де Мопассана, Гонкуров, Поля Верлена, Стефана Малларме, Кнута Гамсуна, Г. Келлермана, Гуго фон Гофмансталя, А. Шницлера, Оскара Уайльда, А. Саймона, Дж. Сарджента, П. Альтенберга и других писателей увлеченных созданием естественного окружающего мира в его изменчивости, передавая свои впечатления через мерцающие и трепетные цветовые решения.

В русской литературе черты импрессионизма прослеживаются в творчестве Тургенева, Чехова, Бунина, Анненского, Бальмонта, Брюсова, Зайцева и иных представителей русского импрессионизма, которые пытались создать национальный вариант модерна.

В начале XX века происходят большие изменения эстетического сознания и мышления в татарском обществе. Обращение татарской культуры к предшествующему опыту мирового искусства становится очевидным. Идея развития категории прекрасного начинает играть главенствующую роль.

Некоторые приемы импрессионизма в татарскую литературу проникают через турецкую и рус-

скую литературы. Яркими примерами своеобразных цветовых решений становятся произведения Ш. Камала, Ф. Амирхана, Г. Исакия, Г. Рахима, М. Ханафи и других писателей начала XX века.

Становится ясно, что для импрессионистических произведений важен не сюжет, не имеет значения и композиция, слово утрачивает свой смысл, выдвигается на первый план передача смысла другими способами. Так, одним из приемов передачи душевного состояния становится пейзаж. Но пейзаж в данном случае, по мнению Л. Андреева «очеловечивается», наделяется свойствами души, тогда как душа заимствует из внешнего мира пейзажи, способные нарисовать ее состояние. Так рождается гармония цвета, звука и запаха. Гармония эта определяет импрессионистический стиль, как поэзии, так и прозы. Образцами «пейзажа души» служат стихотворения Верлена «Закаты», «Осенняя песня», «Лунный свет»; Метерлинка «Уныние», «Душа теплицы», «Душа ночи»; Бальмонта «Тень несозданных сознаний», «Цветы нарцисса», «Эдельвейс», «Белый лебедь»; Анненского «Трилистник проклятия», «Трилистник сентиментальный», «В марте», «Тоска миража»; Дердеменда «Бурлящие воды» и многие другие. Проза Шлафа, Альтенберга, Гюисманса, Мопассана, Б. Зайцева, Ш. Камала, Ф. Амирхана и многих других позволяет рассмотреть интересное соотношение звуков, запахов природы, переливающихся световой многокрасочностью.

Похожие произведения, передающие красоту чувств, глубину восприятия окружающего мира можно увидеть в татарской литературе начала XX века. Но следует оговориться, что в большинстве своем эти произведения окрашены некой грустью, печалью, а порой и трагизмом. Иногда эта свойственная только татарской литературе меланхолическая печаль («Мо?») возвышается до категории прекрасного. Именно поэтому в некоторых произведениях улавливается некое сладкое волнение, перерастающее в таинственную красоту душевных переживаний, которая уподоблена соловьиной трели. Это все обуславливает особенность применения цвета свойственное нашей национальной культуре. Поразительно как один и тот же цвет может нести настолько разную эмоциональную нагрузку.

Например, в произведении М. Ханафи «В цветочном саду» о переживаниях двух влюбленных нам рассказывает печальное, таинственное пение

соловья влюбленного в эти желтые, красные, алые, белые цветы. Почему же именно этот райский сад со своими яркими, восхитительными цветами становится свидетелем столь тяжелой, мучительной жизни. Неслучайно рассуждения о бытии старухи и старика окрашены в черный цвет: «черная кровь», «черные страдания», «черная земля». Как было отмечено выше, импрессионисты-художники романтизировали мир, отказавшись от черной краски и от изображения темных сторон жизни. Их искусство стало светлым и праздничным, где даже придорожная грязь отливала небесным цветом. Но как мы убедились, совсем иначе обстоит дело в произведениях литературы. Применение черного, серого и как ни странно желтого (хотя предыдущий импрессионистический опыт зарубежной культуры характеризует желтый как звонкий, веселый, золотой, теплый, вызывающий положительную яркую эмоциональную окраску) иногда и красного цвета в татарской литературе обязательно окутано пеленой страданий, трагических обстоятельств. Яркими примерами служат следующие произведения: «Осень» Г. Исакия, «В цветочном саду» М. Ханафи, «В лодке» Файзи, «Пробуждение», «В метель», «Брогдяга», «В вороньем гнезде», «Чайки» Ш. Камала, «В море» Г. Ибрагимова.

Например, в произведении «Осень» Г. Исакия личная трагедия героини передается через осенний пейзаж, где желтые листья, желтая солома, желто-зеленый лес, бело-серые облака вызывают чувство страха, безнадежности, безсходности. Осень — это невозвратимая утрата мечты о счастливой жизни, угасание надежд героини.

Интересную картину морского пейзажа рисуют Ш. Камал и Г. Ибрагимов в своих произведениях «Чайки» и «В море». Неожиданно морской пейзаж превращается в «пейзаж души», обретая человеческие страдания. Усиление воздействия на читателя происходит за счет неожиданно нового окрашивания. Желтая печаль, черно-желтая тоска приобретают красную окраску. Красный цвет здесь вызывает чувство терзания, ужаса указывающее на некую опасность. Следует отметить, что черный, желтый, красный, редко белый и синий у Шарифа Камала получается особенно грязным, темным, мрачным.

Напрашивается вывод, что применение цвета импрессионистами происходит крайне индивидуально исходя из собственных переживаний именно в данный момент. Оказывается, желтый

цвет может давать, с одной стороны, ощущение теплоты, радости, счастья и тоски, печали, грусти, с другой, а черный быть загадочным, таинственным и в то же время мрачным, тяжелым и пустым. Плюс ко всему одни и те же цвета могут быть как светлыми, искрящимися, так и грязными, тусклыми. Это все на наш взгляд объясняется субъективным видением мира, исходя из собственного восприятия реальности, открываются таинственные и секретные стороны нашего бытия, которые обогащают представления о нашей сущности. Именно поэтому импрессионисты в начале своего пути испытали отрицательное, негативное отношение к своим произведениям. В цвете очень трудно распознать теплый или холодный тон, так как он существует относительно. Только истинный колорист не может ошибаться, потому что он от рождения знает всю гамму тонов, в результате смешения которых колорист может передать цвет отличный от натуры. Именно это объясняет разную окраску того или иного чувства, с которыми мы встречались выше. Поразительная вещь, насколько индивидуальными

могут быть аналогии цвета и ощущения. Существуют сложившиеся мнения по определению того или иного цвета. Например, черный обычно имеет отрицательную характеристику, применяется при воспроизведении страдания, ужаса, трагедии. Но разве не может черный цвет быть благородным, глубоким, бархатным, окутанным некой таинственной дымкой.

Подводя итоги, надо сказать, что эстетика, воплощенная в творчество импрессионистов, обогатила новыми выразительными средствами литературу. Естественно то, что приемы художественного импрессионизма переходя на плоскость литературного полотна, испытывают некие преобразования. Более того, выявляется национальный стиль импрессионистических приемов, на которые мы уже обращали внимание. Мы придерживаемся, мнения ученых, которые утверждают, что подобно импрессионистам-художникам импрессионисты-писатели открыли для словесного искусства то, чего оно не знало, осуществили художественные постижения таких аспектов действительности, которые до них не видели и не умели воспроизводить.

С.С. Семенова

РАССКАЗ КАК «МАЛАЯ» ЭПИЧЕСКАЯ ФОРМА (на материале творчества П.С. Романова)

Понятие «малой» жанровой формы в современном литературоведении, а также история и сущность вопроса является одной из важнейших и интереснейших проблем в литературе XX века. Опираясь на богатейшие традиции и накопленные столетиями знания мировой литературы, эпоха XX века синтезирует весь предшествующий опыт и путем такого смелого эксперимента создает новые текстуральные и жанровые шедевры литературы. Именно жанровый синтез вызывает множество споров в литературоведении. Особенно остро звучит вопрос о разграничении жанра рассказа, новеллы, притчи, анекдота. В конце XIX века А.П. Чехов расширил жанровые границы «малой» эпической формы благодаря тому, что умело объединил в своих произведениях столь непохожие друг на друга жанры анекдота и притчи. Чеховский художественный опыт был подхвачен целой плеядой молодых и талантливых писателей

XX века, чьи имена до сих пор блистают на литературном олимпе.

Однако в литературе XX столетия есть талантливые художники, несправедливо забытые в силу разных причин. Одно из таких незаслуженно забытых имен – имя Пантелеймона Сергеевича Романова (1884–1938).

П.С. Романов – писатель необычной творческой судьбы. К нему быстро пришла известность: спустя десять лет после революции он уже автор двенадцатитомного собрания сочинений, нескольких десятков сборников рассказов, романов, пьес, которые стали открытием и вкладом не только в русскую, но и в зарубежную литературу. Сборники рассказов писателя появились в Англии, Франции, Германии и Польше. Такой головокружительный успех писателя связан с богатейшим историко-культурным, нравственно-эстетическим и философским пластом, который автор талантливо соединил в своих рассказах. В произве-

дениях Романова угадываются традиции Гоголя, Гончарова, Достоевского, Толстого, Чехова (в критике часто называли П.С. Романова «советским» Чеховым).

При всем этом Романов полностью испытал незавидную долю опальных художников и при феноменальном читательском признании поразительное непонимание критики. Романова обвиняли в мещанстве, бытовизме, пустой анекдотичности, фотографизме и равнодушии. После смерти писателя его творчество оказалось забытым. Лишь в конце XX века его произведения были «открыты» заново как читателями, так и исследователями. Это свидетельствует об актуальности его творчества для новой «рубежной» эпохи.

Одна из главных причин растущего интереса к творчеству писателя в наши дни заключается в его внимании к психологии человека переломной эпохи, который утрачивает прежние духовные ориентиры, традиции и, не обретая новых, отстает перед миром и собой мелкие ничтожные жизненные интересы. Герои романовских рассказов зачастую безымянные – это торговцы, крестьяне, мастера, солдаты, рабочие, которых мы можем различить по одежде, какой-либо вещи или детали: старик с черным носом и щеками, женщина с посудой, человек без шапки, солдат с повязанным на груди башлыком, бородастый мужик в армяке, солдатик с безусым лицом, солдат в рваной шинели. У Романова это не индивидуальности, нет, – это народный тип, человек массы, благодаря детальному исследованию которого, писатель точно воспроизводит психологический портрет человека постреволюционного времени во всех его проявлениях.

Однако П.С. Романова интересовало не столько историческое время, сколько субъективное восприятие времени человеком, так как это дает больше возможностей писателю увидеть характер, потенциал героя. Такой подход позволяет выявить причины поступков, он, как лакмусовая бумажка, проявляет и проверяет человеческую природу. Главное для писателя – воссоздать национальный характер. Задачу художника Романов видит в собирании «фонда внутреннего опыта, из которого последующие поколения черпают знания о самих себе»¹.

П.С. Романов проявил себя прежде всего как мастер небольшого рассказа. Сама художественная структура его произведений созвучна художественным поискам современной эпохи: объективизация

повествования, когда автор совсем не виден, тяготение к «малым» повествовательным формам.

Исследователи творческого наследия писателя тщательно изучали художественный материал, детали, идею и героев, сюжеты и характеры. Однако в критической литературе исследователи не проводят четкой границы между такими эпическими жанрами как рассказ и новелла, а употребляют данные термины в одном контексте как синонимические понятия. Такого рода разногласия в литературоведении вполне понятны, ведь все жанровые обозначения в той или иной мере условны. Задача видится не в том, чтобы «упорядочить словоупотребление». Это решается, прежде всего, исторической практикой и складывающейся на этой почве традицией².

В 20-е годы XX века в работах М.А. Петровского, Б.М. Эйхенбаума, В.Б. Шкловского новелла рассматривается как особая модификация рассказа.

В 30-е годы термины «новелла» и «рассказ» воспринимаются как понятия однозначные. Позднее, в 60–70-е годы, понятия «новелла» и «рассказ» стали дифференцировать, то противопоставляя их друг другу как «повествование с острой, отчетливо выраженной фабулой, напряженным действием (новелла), и, наоборот, эпически спокойное повествование с естественно развивающимся сюжетом (рассказ)»³, то рассматривая новеллу в качестве типологической разновидности рассказа⁴. Исследователь «малой» эпической формы С. Антонов рассматривает новеллу и рассказ как одно и то же понятие: «разница между ними только та, что одно слово французское, а другое русское»⁵. Действительно, в корне пришедшего к нам из Франции наименования «новелла» (*nouvelle*) четко звучит слово «новое». Здесь выражено одно из характерных свойств произведения «малой» прозы – быстрый отклик на изменения, происходящие в жизни, оценка этих изменений, умение разглядеть новое. Если подходить к определению жанра с таких позиций, то тогда можно объяснить, почему в 20–30-е годы малый эпический жанр произведений Романова определяли как «новелла». Писатель показывает «новое время» и изображает «нового человека» новой переломной эпохи.

Однако С.П. Антонов уточняет свою позицию, говоря о том, что двух однозначных слов не существует, что «в каждом синониме, выражающем более или менее сложное понятие, можно отыскать присущий только этому синониму от-

тенок, выделяющий какую-нибудь характерную, особенную грань многосторонней сущности предмета»⁶.

В литературоведческих словарях разных лет как русскими, так и зарубежными исследователями вопрос о жанре рассказа решается неоднозначно. Рассказ представляется как эпическое произведение небольших размеров, которое отличается от новеллы большей распространенностью и произвольностью композиции. Также это короткое реалистическое повествование может включать элементы драмы, чье воздействие должно быть однонаправленным. В рассказе внимание сконцентрировано на одном герое в одной определенной ситуации в определенный момент. Даже если это условие не соблюдается, рассказ тем не менее являет некое единство как свой основной принцип. Хороший рассказ представляет персонажа (или группу персонажей) в определенной обстановке, физически или духовно вовлеченного в действие. Драматический конфликт – противоборство противостоящих друг другу сил – в центре любого рассказа (Dictionary of Literary Terms / By H. Shaw. London, 1970. P. 343). Часто жанр рассказа соотносится с повестью, как более развернутой формой эпического повествования и в таком случае допускает большую авторскую свободу повествования, расширение описательных, этнографических, психологических, субъективно-оценочного элементов. «Повести Белкина» и другие краткие повести Пушкина стали основополагающими для русского классического рассказа. Место необычайного происшествия в русском рассказе все чаще занимает обыкновенный случай, обыкновенная история, осмысленные в их внутренней значительности⁷.

Итак, рассказ характеризуется целеустремленной, линейной, сжатой и осознанной композицией, направленной на безусловное разрешение (рассчитанной от конца). В рассказе внимание сконцентрировано на одном герое в одной определенной ситуации в определенный момент. Рассказ в отличие от новеллы представляет собой эпически спокойное повествование с естественно развивающимся сюжетом.

Рассмотрим, например, рассказ П. Романова «У паром».

На первый взгляд, перед вниманием читателя предстает вполне реалистическая история о человеке постреволюционного периода. Точнее, о тех ценностях, которые он для себя заново пе-

реосмысливал. При этом авторское внимание сосредоточено на вечных, бытийных ценностях: вере и любви.

Итак, время действия ограничивается только ночью, а события разворачиваются возле переправы, у костра. Такое художественно организованное пространство в свою очередь делится на две части. В первой части рассказа, между собравшимися людьми завязывается разговор на религиозные темы. Толчком для этой беседы послужил вопрос, подъехавшего к переправе человека «в пиджаке и сапогах»:

– А где ж тут часовенька-то стояла?

– Сломал к черту, – ответил перевозчик. – Мужики часовню построили, а паром сделать не могли, за три версты ездили, пока я не обзавелся⁸.

Человек «в пиджаке и сапогах», а также «мужичок», ждавший переправы, оценивают поступок паромщика как смелое действие: «Вот кто, можно сказать, бога не боится», на что паромщик отвечает: «Как что божественное, так у меня с души воротит» (196). Далее он объясняет причину своей «божественной ненависти», которая заключается в том, что любит «хорошую девку» и замуж хочет ее взять, а она «твердит свое: покамест в церковь не сведешь, ничего не получишь» (196).

Спустя некоторое время у костра появляется возлюбленная главного героя, и здесь композиционно начинается вторая часть рассказа, которая на первый план выдвигает тему любви. Для возлюбленной героя жизнь без Бога не представляется возможной: «Трех... без бога живешь. И меня туда же тянешь» (199). Она до последнего момента пытается найти в его глазах веру, но понимает, что их взгляды на жизнь совсем разные. Вторая часть рассказа заканчивается тем, что паромщик остается один.

Это видимый план рассказа, который нам говорит о поисках нового человека нового времени новых бытийных констант жизни. Однако прямое изображение или «фотографирование» (в чем часто обвиняли П.С. Романова) социально-исторической действительности не входит в авторские планы, поскольку место действия – у реки, возле костра, и время действия – ночь стирают видимый реалистический пласт и делают его условным.

Начнем с того, что автор лишает всех персонажей имен, кроме одного – главного героя, – вокруг которого разворачиваются все события. Имя этого героя – Пётр. Читателю становится понятно, что безымянные герои нужны для того

лишь, чтобы лучше осветить личность главного персонажа, его сущность. В первой части рассказа, когда мы узнаем о том, что Петр разрушил часовню, художественное время и пространство расширяется и вводит библейскую аллюзию. Перед нашими глазами предстает традиционный сюжет о предательстве Петра своего учителя и наставника Христа. Однако паромщик Петр, в отличие от библейского персонажа, не признается в любви к Богу, более того, у него отсутствует вера, а предать то, чего нет, невозможно. Правда, вера в черта для него существует: «Бога никак не признаю... а чертей окейных вот до чего боюсь – просто стыд берет» (197).

Единственное, что живет в его сердце – любовь к девушке. «Около костра, пугливо оглядываясь по сторонам в темноту, сидела худенькая девушка. ... Что-то в ней было тонкое, хрупкое, не деревенское, а скорее монашеское или сектанское. И платок на ней был не красный, а черный, еще больше оттенявший белизну ее лица и тонкость профиля» (198). Портрет ее напоминает романтическую героиню. Автор не дает ей имени, чтобы более обобщить этот образ. Она – само воплощение чистоты, любви и нравственной красоты. Жизнь без Бога не представляется для нее возможной. Причем, понятия веры, Бога и любви для нее неотделимы друг от друга. Поэтому она не принимает чувства Петра, для которого эти истины существуют порознь.

Любовь двух людей обречена на гибель, ведь их сущности контрастны и далеки друг от друга: «Я еще на Пасху о тебе думала, когда со свечами стояли. А потом шла по деревне, везде в окнах светло, огоньки горят, и душа у меня вроде как светлая, светлая сделалась... А у тебя, гляжу, окна темные, пустые. И так нехорошо сразу мне стало» (201).

Однако надежда на спасение души Петра окончательно угасает, когда «фигура девушки в накинутом платке уходила все дальше и дальше <...> На бугре, куда ушла девушка, скрипнули чуть слышно ворота, *пропел где-то петух*» (202. Курсив – С.С.).

Во второй части рассказа Петр все-таки совершает предательство. Он не принимает любовь, в которой живет вера и Бог. Библейская история возвращается на страницы произведения, но уже с новой силой: тогда Петр предал Христа, а теперь, спустя века, он совершает другое нравственное преступление – и предаст любовь. Герой не выдерживает испытания. В финале рассказа читателю становится понятно, что ожидае-

мого раскаяния не произойдет, ничего, кроме обиды и злости, не осталось: «Петр стоял еще несколько времени и смотрел в ту сторону. Потом, скрипнув зубами, с силой бросил фуражку на траву, лег грудью на землю, разбросав ноги и уткнувшись лицом в сгиб локтя, и остался в таком положении» (202).

Однако возникает еще одна интерпретация центрального персонажа, которая восходит к мифологическому образу паромщика. Этот образ известен мировой литературе со времен античности. Автор семантически усложняет своего героя и заставляет обратить наше внимание на еще одну его символическую грань. Романовский персонаж объединяет в себе два начала, два мифа: с одной стороны, миф о паромщике Фаоне, который был наделен даром внушения любви (т.е. выступает как начало соединяющее), а, с другой стороны, миф о паромщике Хароне, перевозящего в царство Аида души умерших, т.е. являющегося посредником между миром мертвых и живых (идея границы, перехода в новое состояние).

Итак, в этом произведении отражены, казалось бы, некоторые черты новеллы: нарастающая цепочка «микрособытий», исключительный герой, слабо проявленный пуант. Однако внутренняя динамика текста рождается благодаря литературоведческому анализу и художественной интерпретации произведения. В центре рассказа – типичный человек начала XX века. Повествование спокойное с естественно развивающимся сюжетом дает возможность читателю остановиться, подумать и осмыслить все происходящее. За счет библейской и античной аллюзии расширяется эпическое пространство и время произведения. Так же внутри первой части рассказа есть еще один рассказ-история «мужичка в полушубке», который восходит к фольклорной традиции и пересекается с гоголевскими персонажами, рассказывающими истории о черте и его происхождении в «Вечерах на хуторе близ Диканьки».

Однако надо отметить, что главным признаком, отличающим рассказ от новеллы, является принцип антиципации, который заключается в художественном предугадывании грядущих событий. Тогда как новелле свойственно неожиданное разрешение авторского замысла, поэтому неотъемлемой частью данного жанра является именно кумулятивный сюжет. Понятие антиципации означает способность заранее составлять представление о предстоящих событиях; это, сво-

его рода, специфическая форма опережающего отражения⁹. В данном рассказе этот принцип последовательно реализуется на композиционном уровне. С самого начала произведения читателю понятен характер и жизненные позиции главного героя благодаря внутренним монологам и диалогам, позволяющим нам предвидеть закономерный и логический финал.

Необходимо все-таки заметить, что рассказ как «малая» эпическая форма еще окончательно не сложился, поэтому он вбирает в себя другие жанровые аспекты и продолжает развиваться, формируя и оттачивая свою структуру.

Для того чтобы наиболее глубоко изучить жанровое своеобразие «новеллы» и «рассказа», надо учитывать три аспекта: нормативный, включающий рассмотрение постоянных признаков жанра, генетический (о котором подробно говорил М. Бахтин, называя его «памятью жанра») и конвенциональный (т.е. связанный с определенным литературным периодом), позволяющий учитывать систему взглядов на жанр на данном этапе¹⁰. Такой трехаспектный подход помогает наиболее глубоко изучить жанровое своеобразие художественного произведения, выделить основные признаки жанра и увидеть, что нового

появилось в жанровой структуре и какие традиционные черты сохранились.

Примечания

¹ *Пантелеймон Романов*. Наука зрения // Литературная учеба. – 1996. – №1. – С. 106.

² Теория литературы в 2-х т. / Под ред. Н.Д. Тармаченко. Т. 1. – М., 2004. – С. 376.

³ Словарь литературоведческих терминов. – М., 1974. – С. 309–310.

⁴ Русский советский рассказ: Очерки истории жанра / Под ред. В.А. Ковалева. – Л., 1970. – С. 40.

⁵ *Антонов С.П.* Я читаю рассказ. – М., 1973. – С. 9.

⁶ Там же. – С. 10.

⁷ *Нинов А.* Рассказ // КЛЭ: В 9 т. Т. 6. – М., 1962–1978. – Стлб. 190–193.

⁸ *Романов П.С.* У паромы // Пантелеймон Романов. Избранные произведения. – М., 1988. – С. 196. Далее цитаты приводятся по этому изданию с указанием страниц в круглых скобках.

⁹ Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов / Под ред. Ю.Б. Боревой. – М., 2003. – С. 32.

¹⁰ *Шатин Ю.В.* Три аспекта жанровой теории // Проблемы литературных жанров. Материалы VI научной межвузовской конференции. – Томск, 1990. – С. 5–6.

Д.А. Скобелев

ПЕТЕРБУРГСКИЙ ТЕКСТ РОМАНА Ю.П. АННЕНКОВА «ПОВЕСТЬ О ПУСТЯКАХ»

Юрий Павлович Анненков – писатель, еще не достаточно хорошо известный русскому читателю, любители и знатоки искусства больше знают Анненкова – портретиста, карикатуриста и пейзажиста. Между тем перу Анненкова принадлежат стихи, рассказы, крупная художественная и документальная проза («Повесть о пустяках», «Рваная эпопея», «Побег от истории», «Одевая кинозвезд», «Дневник моих встреч»).

Анненков, друг А. Блока, М. Кузмина, А. Ахматовой, сотрудник К. Станиславского, Н. Евреинова, М. Шагала, в 1924 г. уехал за границу и стал «невозвращенцем», поэтому в России его имя на долгие годы было предано забвению. В настоящее время, уже после смерти Мастера (скончался в Париже в 1974 г.) происходит «возвращение» на Родину этого разносторонне одаренно-

го человека. Появляются искусствоведческие и литературоведческие работы, неоднократно издавался «Дневник моих встреч», стали доступны фильмы, где Анненков работал как костюмер (например, «Мадам де ***» М. Оффюльса)¹.

В настоящей статье речь пойдет о романе Анненкова «Повесть о пустяках» (о его петербургском тексте), впервые опубликованном в виде отдельного издания в 1934 г. в Берлине. Рассматриваемое произведение содержит автобиографические сведения, исторические и географические справки, в нем упоминаются реальные поэты, художники, политики начала XX в. (А. Ахматова, Н. Гумилев, М. Горький, В. Ленин и др.). Действие (или, как заметил сам автор, «бездействие»)² романа протекает в Петербурге – видимо, главным для Анненкова городе. Петербург – это топоним, где «национальное самосознание дос-

тигло того предела, за которым открываются новые горизонты жизни, где русская культура справляла лучшие из своих триумфов, так же необратимо изменившие русского человека»³, в то же время петербургский текст Анненкова отмечен высокой трагедией невозвратных личных потерь.

Писатель на страницах своего произведения так часто упоминает Петербург, что этот город можно считать одним из главных действующих лиц романа. «Мелькают» Невский и Литейный проспекты, Фурштадская, Бассейная, Морская, Гороховая, Миллионная, Подъяческая, Михайловская улицы, Летний и Таврический сады, отчего читателю, знакомому с северной столицей (и любящему ее), открывается «второй план» текста, его предметно-зрительный аспект, расширяющий хронотоп романа, «вписывающий» произведение в русскую культуру и историю.

Жанр «Повести о пустяках» определить просто. Этот роман несет в себе черты эссе (что подтверждается «размытой» фабулой), можно также найти лирический и публицистический «следы», на что указывает неоднородность стиля произведения. Жанровую эклектичность подчеркивает и петербургский текст, часто внезапно «разрезающий» повествование.

В самом начале романа можно найти точные сведения о Петербурге. Сообщается, что «вторая столица Российской Империи, резиденция Императорской Фамилии, важный коммерческий порт Балтийского моря, лежит на 59°57' северной широты и 30°20' восточной долготы от Гринвича» (с. 12). Далее следуют детали, которые «выпадают» из строгого контекста, однако этот художественный прием оказался очень органичным для романа, где герои появляются и исчезают без всякой мотивации, а каузальные связи ослаблены: «Выходящими с правой стороны Невы рукавами, Большой Невкой и Малой Невкой, омывается главная группа островов, зеленая часть города (там много березы, липы и рябины, но больше всего клена; ребяташки любят приклеивать на нос кленовые стручки); против центральной части лежит Петербургская сторона...» (с. 13).

Очевидно, что автор излагает приведенные сведения, глядя на карту города, сверяясь со справочниками, поэтому «кленовые стручки», приклеенные на нос «ребятишек», вносят ту ностальгически-субъективную окраску, которая свойственна лирическому повествованию. Заканчивается историко-географическая часть петербург-

ского текста «буйными» авторскими (нетипичными) метафорами, эпитетами и сравнениями, которые прорываются через сухие официальные сведения и выражают любовь и восхищение повествователя по отношению к *своему* городу: «Зимой Петербург, с Невой и Невками, с каналами, островами, превращается в искристый леденец, сверкающий на красноватом солнце; улицы даже днем бывают устланы звездами, и по ним, по звездам, летают певучие санки» (с. 14).

Так как роман «Повесть о пустяках» автобиографичен, то закономерно возникает образ «детского» Петербурга (увиденного глазами ребенка) — «противовеса жесткой урегулированности жизни военно-бюрократической столицы»⁴.

«Детский» петербургский текст, «обрамленный» Петербургской стороной, содержит описание уютного дома, маленького Коленки Хохлова (в красных сафьяновых сапожках и бархатных шароварчиках), рассказ о молодости его родителей.

Интерьер петербургского дома создан по законам живописи: комната превращается в нарядную, красочную бонбоньерку, художник кладет мазки постепенно, вдумчиво, тщательно подбирая тона: «Малиновая плюшевая мебель — пуфчики, козетки, еще козетки и пуфчики, множество фиштакшковых подушек в букетах бледно-розового, лилового и кумачово-красного гаруса, бамбуковые столики для семейных альбомов и томных, телесно-розовых раковин, портьеры, ламбрекены и скатерти — все окаймлено бахромой с кистями. Дорожка на скатерти расшита настоящими желудями... Посреди комнаты, упираясь в потолок, стоит покрытая золотым дождем и звездами елка, дышащая печальным ароматом опавшей хвои. За окнами горит январь» (с. 19).

Столь же точен и целен портрет молодой матери главного героя («ей едва за тридцать лет»). «Шоколадный блеск материи» (с. 18) ее платья, каштановое плетение (аграмант), украшающее наряд, кончик носка бронзовой туфли, пышные модные буфы на рукавах вписывают стройную хозяйку дома в гранатово-белый мир гостиной.

Анненков был художником, пережившим катастрофу революции, гражданской войны и видевшим ужасные (постыдные, по его замечанию) последствия этих событий, что будет обозначено в основном в петербургском тексте романа. Мировой центр культуры, город с поразительной архитектурой, музеями, театрами и парками мед-

ленно умирал (см. об этом на с. 16), был похож на смертельно раненного гладиатора (см. на с. 267).

Неблагополучие, голод, смерти, болезни, разруха, царящие в Петербурге, отражают общее состояние дел в стране, и это подчеркивают злобещие метафоры и сравнения («Над Петербургом оседала копоть погромов» (с. 72); «На улицах лошадиные трупы лежали вверх ногами, как опрокинутые столы» (с. 149)).

Город Державина, Пушкина, Лермонтова, Голя становится полем боя, линией фронта: «В Петербурге на улицах роют окопы, ссаживая для этого людей с трамваев и перехватывая пешеходов» (с. 152). Анненков постоянно подчеркивает *болезненное* состояние города, его движение к смерти. Сама природа соперничает когда-то прекрасному городу, и зима 1920-го года укрывает столицу «небывальными дотоле сугробами» (с. 151). Петербург, как человек, «едва пытается шевельнуть отмороженными пальцами» (с. 264). Северная столица, когда-то привлекавшая своим блеском и богатством, теперь, умирая, становится центром исхода: «Петербургцы не разъезжаются — они бегут: в теплушках, на крышах, на буферах, с мандами — действительными и самодельными» (с. 244).

Известно, что «каждый политически нестабильный период в истории России (Смутное время, начало XVIII века, конец правления Николая II) ознаменован активностью юродивых и интересом к юродству»⁵.

Эту тенденцию в своем романе отметил и Анненков: «С наступлением тепла, еще по весне, на улицах Петербурга появились первые юродивые. В середине лета число их значительно увеличилось. Петербург никогда не знал такого количества юродивых. Вот приблизительный перечень петербургских юродивых 1920-го года...» (с. 238). Удивительно то, что Анненков действительно дает «список» юродивых, среди которых — бывший помощник присяжного поверенного Борис Авдеевич Раппопорт, некий Адам Наперковский (утверждавший, что в лице Троцкого сошел Иисус Христос), Мария Кондратьевна Колпакова и др. Как утверждает автор комментариев к «Повести о пустяках», А.А. Данилевский, указанные личности в адресных книгах («Весь Петербург» и «Весь Петроград») не значатся, писатель их выдумал, что свидетельствует о своеобразной литературной игре, отражающей неблагоприятную реальность, подчеркивающей горькую авторскую

иронию по отношению к происходящему. «Своих» юродивых писатель называет неслучайными именами, например, Феликсом (намеком на Дзержинского), сообщается также, что все они пропали без вести или были расстреляны.

Тем не менее Петербург, даже голодный, неблагоприятный, умирающий, остается частью мировой культуры, «помнит» своих художников, архитекторов, писателей: «Над Петербургом плывет туман. Петербургский туман похож на лондонский, как канцелярия Акакия Акакиевича на контору Скруджа» (с. 14).

Подчеркнуть величие и одновременно трагедию города помогают античные образы как наиболее древние и значительные. Делая отсылку к античности, Анненков создает мощный зрительный (скульптурный) образ, с которым читатель не может не согласиться: «Петербург похож на римского воина, высеченного из мрамора...» (с. 267). Сравнивая Петербург и Элладу (гл. IV), описывая Клодтовых коней на Аничковом мосту через Фонтанку, упоминая Эсхила и Эврипида, аргонавтов, «уводящих паруса к Колхиде» (с. 202), писатель продолжает старую традицию. В связи с этим вспоминается стихотворение Е. Баратынского «Н.И. Гнедичу» (1823):

Так! Для отрадных чувств еще я не погиб,
Я не забыл тебя, почтенный Аристип,
И дружбу нежную, и русские Афины⁶.

Как видно, сопоставляются Петербург и древние Афины как центры культуры и демократии, что было весьма актуально для русских вольнодумцев первой четверти XIX в. Мнение «невозвращенца» Анненкова о «демократии», царящей в «русских Афинах» после 1917 г. известно, что дает возможность для многопланового сопоставления событий разных эпох.

Итак, несмотря на то, что в романе Анненкова можно найти огромное количество топонимов (Москва, Париж, Винница, Воронеж, Берлин, Киев, Волянь, Таврия, Херсон и пр.), главным городом все же является Петербург. Об этом в 1934 написал Е.И. Замятин — один из первых и самых вдумчивых читателей «Повести о пустяках». В частном письме Замятин сообщает: «Кстати, о Петербурге: прочтите роман Б. Темирязева⁷ «Повесть о пустяках»: Вам приятно будет вспомнить свои петербургские годы, это — роман о Петербурге, о нашем городе»⁸.

Для современников Анненкова, русских эмигрантов, роман был дорог как воспоминания об

их родном городе, который они любили, где прошла их юность, откуда им пришлось уехать. Для читателя, знакомящегося с творчеством Анненкова – писателя, петербургский текст «Повести о пустяках» – источник бесценной информации о нашей трагической истории и великой культуре.

Примечания

¹ Работа над костюмами, подготовленными Анненковым к указанному фильму, в 1954 г. была отмечена премией Американской Академии искусств «Оскар».

² *Анненков Ю.П.* (Б. Темирязов). Повесть о пустяках / Комментарий А.А. Данилевского. – СПб., 2001. – С. 12. Далее ссылки на указанное издание будут даваться в тексте статьи, в круглых скобках, с указанием страниц.

³ *Топоров В.И.* Петербург и «Петербургский

текст русской литературы» (Введение в тему) // Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифологии. Избр. – М., 1995. – С. 260.

⁴ *Таборисская Е.М.* Оживающий портрет как сюжет «петербургского текста» // Печать и слово Санкт-Петербурга. – СПб., 2005. – С. 97.

⁵ *Мотеюнайте И.В.* Восприятие юродства русской литературой XIX–XX веков. – Псков, 2006. – С. 3.

⁶ *Баратынский Е.А.* Полн. собр. стихотворений. – Л., 1957. – С. 93.

⁷ Под этим псевдонимом скрывался Анненков.

⁸ Письмо хранится в Рукописном отделе Библиотеки Университета Олбани (Нью-Йорк). Цитируется по комментариям А.А. Данилевского к изданию Ю.П. Анненкова «Повесть о пустяках». – СПб., 2001. – С. 330.

С.В. Тихонова

ДАНТОВСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Творчество Данте, в котором сосуществуют неразрывно горечь и надежда, страдание и вера, оказало огромное влияние на русскую литературу.

А.С. Пушкин, находясь в южной ссылке, не расставался с томиком «Божественной комедии». А.А. Ахматова восхищалась мужеством писателя, стойко перенесшим все тяготы изгнания и, несмотря на испытания, сохранившим в душе любовь к своей родине. Она верила, что в минуты вдохновения к ней приходит Муза, которая «Данту диктовала страницы Ада»¹.

Так было не только с Ахматовой. В. Брюсов, А. Блок пытались переводить его. Осип Мандельштам читал наизусть многие песни из «Божественной комедии» по-итальянски, наслаждаясь красотой, мелодичностью и силой стиха. XX век оставил нам в наследство два выдающихся поэтических перевода этого произведения: М. Лозинского и В.Г. Маранцмана. Они, по мнению академика М.Л. Гаспарова, «будут взаимно оттенять друг друга» и помогут приблизить произведение Данте к «малоподготовленному современному читателю»².

Для поэтов XIX века «Божественная комедия» была не только образцом для подражания, но и источником вдохновения. Одним из ведущих мотивов в романтической поэзии того времени становится мотив испытания – искушения.

В первой песни «Ада» Данте передает состояние растерянности, которое испытывает человек, «сойдя с дороги истинной» в «мрачном незнакомом лесу»³. Но природа не подавляет его своим величием и могуществом, а, наоборот, помогает ему восстановить связь с миром, т.к. он является неотъемлемой частью природы. Поэтому звери, встретившиеся на его пути, воспринимаются как реальные и в то же время как символические начала искушения его собственной души. Такое троекратное искушение характерно для русской народной сказки и для жанра жития. Но Данте по-иному разрабатывает этот мотив:

В начале кручи вдруг мелькнула морда
пантеры легкой. Быстрым был скачок –
и шкуру в пятнах выставила гордо...

...И мне надежда добрая открылась,
Что зверь в игривой шкуре победим

В тот нежный час, когда весна явилась.
Однако на дорогу вышел лев,
И сердце в страхе у меня забилося.

Зверь предо мной раскрыл голодный зев,
высоко держит голову, ярится –
и сжался воздух, в страхе замерев.

Вдруг вижу я, как тощая волчица
все жажды ненасытные влачит,
что заставляет многих омрачиться.⁴

Усиление опасности быть завоеванным пороками сладострастия, гордости, властолюбия, жадности и подчиниться звериным натурам своего бытия, передано Данте с нарастающей тревогой. Спасением от одиночества и от угрозы подчинения злу становится появление Вергилия. Но спасение это не случайно. Слово Мадонны, переданное Люцией Беатриче, заставляет её сойти в ад и обратиться к Вергилию. Страхи и сомнения Данте рассеяны такой «эстафетой» любви, ему протянута рука помощи; он осознает, что любовь побуждает тревожиться о нем других, поддерживать его в тяжелую минуту.

В сюжете поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» тоже описан мотив троекратного испытания. Подобно герою «Божественной комедии», сбившемуся с правого пути и попавшему в сумрачный символический лес, Мцыри тоже теряет дорогу и попадает в «вечный» лес, в котором

...миллионом черных глаз

Смотрела ночи темнота

Сквозь ветви каждого куста...⁵

Лермонтовский лес, как и у Данте, приобретает символическое значение – темный лес жизни, в котором так легко потерять ориентацию. Мцыри сбивается с дороги, отчаивается, рыдает в иступлении, но не теряет контроля над своей волей. В момент слабости героя автор проводит его через испытания: встреча с грузинкой, бой с барсом, песня рыбки. Так конкретное зло, преломляясь через призму романтического восприятия, представляется поэту мировым злом, а вершители зла становятся орудиями судьбы. Это и создает в поэме абстрактный элемент, но не лишает его реалистичности, тревожности и мятежности восприятия со стороны главного героя.

Мцыри наделен сознанием высокой цели:

Я знал одной лишь думы власть,

Одну – но пламенную страсть...

Она мечты мои звала...

В тот чудный мир тревог и битв,

Где в тучах прячутся скалы,

Где люди вольны, как орлы.

Я эту страсть в тоске ночной

Вскормил слезами и тоской...⁶

и энергией человека, одушевленного свободой и вырвавшегося из «дружественной», доброй тюрьмы на волю. Он преодолевает все три испытания-искушения: соблазн красоты, любви и отдыха; жажду схватки со звериным началом в человеке и природе; соблазн покоя, небытия, смерти. Только верность живой и земной мечте

удерживает Мцыри от соблазнов и заставляет сопротивляться им. Но герой погибает, его одиночество оказывается непреодолимым, ему никто не протягивает руку помощи. «Родная сторона» не спасает Мцыри, как спасает Данте любовь к Беатриче и верность поэзии. Искусство и любовь приобщают человека к миру более широкому, чем собственная жизнь, и поэтому выводят невредимым из испытаний на прямую и твердую дорогу к свету. Одиночество же лермонтовского героя, замкнутость на своем «я» не раздвигает границы мира, а, наоборот, сужает их. Попытка вырваться за эти пределы оборачивается для Мцыри жизненной трагедией.

В 1841 году М.Ю. Лермонтов пишет балладу «Морская царевна», где является ведущим мотив разрушения чар чуждой и самовлюбленной силой. Возможно, это явилось переосмыслением 19 песни «Чистилища».

Во время отдыха на пути от четвертого к пятому кругу чистилища Данте видит символический сон: безобразная женщина под его взглядом принимает привлекательный облик.

Я на неё глядел. Как солнце вдруг

От хлада ночи тело ободряет,

Так взгляд мой исцелил её недуг.

нет заиканья, ноги выпрямляет,

линялое лицо в какой-то миг,

как от любви желанья расцветает.

Свободы разговор её достиг,
петь начала, и мне уж трудно было
отвести глаза, впивая этот лик.⁷

Эту метаморфозу обольщения, как и в первой песни «Ада», герою помогают преодолеть сила любви и верность поэзии и искусству. «Святая женщина» [Беатриче] «благопристойным взглядом» и «гордой» интонацией в вопросе словно упрекает Вергилия и Данте за способность поддаться греху.

...разорвал одежды, и открылась

Сирена, голым был её живот.

Проснулся я от воню, что скопилась⁸.

По мысли Данте, человек так слаб и несовершенен, что может не различить ужасной сути вещей, преображенных великой силой любви в нечто прекрасное. Но у него есть надежная защита, готовая оградить от любых испытаний.

В балладе Лермонтова морская царевна, озаренная светом любви к царевичу, прекрасна в пределах своей стихии:

Вышла молодая потом голова,
В косу вплелась морская трава.

Синие очи любовью горят;
Брызги на шее, как жемчуг, дрожат⁹

Она сулит ему любовь и счастье в своем царстве, но недоверие к чуждому миру, безрассудство, а, может быть, жажда славы и величия заставляют его вторгнуться и разрушить красоту и таинственность непознанной стихии. Такое варварство превращает прекрасный образ в «чудо морское с зеленым хвостом».

Хвост чешую змеиный покрыт,
Весь, замирая, свиваясь, дрожит;

Пена струями сбегает с чела,
Очи одела смертельная мгла.

Бледные руки хватают песок;
Шепчут уста непонятный упрек...¹⁰

Упрек, который прошептала морская царевна перед смертью, царевич так и не понял, но всю оставшуюся жизнь он будет испытывать чувство вины за свершившуюся трагедию.

В «Божественной комедии» разоблачение сирены осознается как победа истины над обольщением. Финал же «Морской царевны» нельзя назвать светлым. Жестокое разрушение чар, самовластное вторжение в чужой мир несет только зло и смерть.

Примечания

¹ Ахматова А. Муза // «Узнают голос мой...» Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. – М.: «Педагогика–Пресс», 1995. – С. 158.

² Данте Алигьери Божественная комедия / Пер. В.Г. Маранцмана. – М.: Классик стиль, 2003. – С. 2.

³ Там же. – С. 3.

⁴ Там же. – С. 11–12.

⁵ Лермонтов М.Ю. Мцыри // Собрание сочинений в 4-х т. – М., 1969. – Т. 2. – С. 393.

⁶ Там же. – С. 384–385.

⁷ Данте Алигьери Указ. соч. – С. 137.

⁸ Там же. – С. 137.

⁹ Лермонтов М.Ю. Морская царевна // Собрание сочинений в 4-х т. – М., 1969. – Т. 1. – С. 342–343.

¹⁰ Там же. – С. 342–343.

З.Р. Хежева

ТЕМПОРАЛЬНОСТЬ И МОДАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДИКАТИВНОСТИ В АДЫГСКИХ ЯЗЫКАХ

Исследование категорий времени и наклонения в разных разделах грамматики (морфологии и синтаксиса) предполагает автономное существование и функционирование как категории наклонения, так и категории времени, тогда как указанные категории – два неразрывно связанные между собой грамматические явления. Неоднократно отмечалось, что в адыгских языках некоторые формы наклонения органически переплетаются с формами времени. Поэтому не случаен факт, что изучение форм времени и наклонения связывают с выяснением структуры спряжения глагола и проводят классификацию форм времени и наклонения, делая опору на основу глагола [6, с. 170].

Нужно отметить, что в последнее время наблюдается тенденция разграничения модально-временной системы. В диссертационной работе Н.К. Губжиковой «Морфологические и семантико-синтаксические способы выражения модальности в адыгских языках» делается попытка квалифицировать наклонение как самостоятельную

категорию, отдельную от категории времени. Такое положение автор аргументирует тем, что в языке эти категории имеют совершенно различные функции и «наклонение не является постоянным, необходимым компонентом речи (или текста), а появляется только при необходимости выражения говорящим своего отношения к высказыванию – посредством особой модальности» [2, с. 17]. Отмечается также, что посредством наклонения другие члены предложения не согласуются, как это делают категории времени или числа, и поэтому категория наклонения и категория времени не могут быть соотнесены по своим категориальным грамматическим значениям [Там же].

На наш взгляд, как приведенные высказывания, так и аргументация, что «наклонение не согласует, не соединяет другие члены предложения», не могут служить основанием для столь резкой дифференциации категории наклонения и времени.

Неоспоримо, что вне категории времени предложение не существует и не может существовать. Основным определителем темпорального значе-

ния служат временные морфологические формы глагола, однако, кроме этого, в каждом определенном языке существуют возможности выражать временное значение различными способами. Неправомерно уравнивать синтаксическое и морфологическое время.

В адыгских языках сочетанием определенных морфологических временных форм финитных и инфинитных глаголов значительно расширяется диапазон синтаксического времени:

Адыг.: *къэкӀуагъэу къычӀэкӀы* «оказывается (он) пришел»;

къэкӀуагъэу къычӀэкӀыгъ «оказалось, что (он) пришел»;

Каб.: *къэкӀуащ къызэрэщӀэкӀымкӀэ* «оказывается (он) пришел»;

къэкӀуащ къызэрэщӀэкӀамкӀэ «оказалось, что (он) пришел».

Понятно, что значение временной формы определяется в зависимости от ее отношения к точке отсчета. Настоящее, прошедшее, будущее времена обозначают соответственно одновременность, предшествование и следование по отношению к точке отсчета. Точка отсчета не всегда совпадает с реальным моментом речи. По мнению Г.А. Золотовой, «за точку отсчета принимается избираемый говорящим воображаемый момент восприятия событий и воспроизведения их в речи по отношению к самим событиям» [3, с. 175]. В каждом определенном языке существует конкретная система временных форм.

Вопреки всем попыткам квалифицировать наклонение как самостоятельную категорию, не соотнося ее с категорией времени, имеются основания утверждать о том, что наклонение и время тесно связаны, более того, в некоторых случаях, отдельные формы наклонения образуются и функционируют исключительно в сфере определенных временных форм глагола. Для установления степени соотносённости и взаимодействия модальных и темпоральных образований, нам кажется, необходимо уточнить весь состав категориальных форм внутри системы самой категории времени и наклонения.

В адыгских языках временные формы подробно анализируются и в целом ряде специальных исследований, и во всех описательных грамматиках. Однако, по справедливому замечанию М.А. Кумахова, многие вопросы синхронного описания категории времени до сих пор остаются еще недостаточно разработанными, вплоть до

того, что у специалистов нет единого мнения даже по вопросу о количестве как временных форм, так и форм наклонения в адыгских языках [4, с. 210]. Являются особо дискуссионными проблемы, связанные с взаимоотношением категории времени и категории наклонения.

В кабардино-черкесском языке существует теория, согласно которой различаются две группы времен. Данная концепция, предложенная А.Х. Налоевым, отличается стройностью и лаконичностью, что неоднократно отмечено исследователями морфологии адыгских языков [5].

К первой группе относятся те времена, которые выражают отношение времени действия глагола к моменту речи. Морфологического показателя, как такового, который бы характеризовал данную группу времен, нет.

Вторая группа охватывает времена, показывающие отношение времени действия глагола к определенному моменту в прошлом. Морфологическим показателем второй группы времен в целом служит суффикс *-т*.

Подобная классификация наряду со своими преимуществами имеет и свои недостатки. По справедливому замечанию М.А. Кумахова, «группировка форм времен по указанному принципу предполагает однозначность форматива *-т* во всех формах времен, что необходимо для образования в индикативе временной оппозиции по дифференциальному признаку – форма на *-т*: форма без *-т*» [4, с. 211], чего на самом деле не наблюдается.

Все формы времен зависят, в первую очередь, от наклонения, динамичности и статичности, финитности и инфинитности глагола, его лица, состава основы и т.д.

Нужно отметить, что от этих двух языковых категорий неотделимо понятие предикативности, т.к. практически любому предложению независимо от его строения и состава присуща предикативность, иначе говоря, соотносённость к действительности, которая и служит средством формирования и сообщения мысли.

В специальной литературе принято считать, что предикативность осуществляется в языковых категориях наклонения, времени и лица.

В адыгских языках обязательным элементом предикативности является и категория финитности.

Г.А. Золотова выделяет три типа отношений внутри категории модальности, различные по своему семантико-синтаксическому характеру:

1) отношение содержания высказывания (предикативного признака) к действительности с точки зрения говорящего (объективная модальность);

2) отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность);

3) отношение между субъектом – носителем признака и предикативным признаком [3, с. 142].

В отношении адыгских языков предметом нашего интереса является основная модальность, имеющая коррелирующее значение для определения содержания всего предложения. Основная, объективная модальность предложения служит выразителем отношения содержания высказывания к действительности, а субъективная модальность выражает отношение говорящего к высказыванию.

Таким образом, средствами выражения предикации являются:

- 1) модальность;
- 2) темпоральность;
- 3) интонация.

Если темпоральность и модальность выражены грамматически, то предикация передается категориями времени и наклонения. Категории лица и числа в основном участвуют в образований сказуемых отношений. Роль в их образовании предикации сводится к тому, что высказывание, в котором выражено отношение к реальной действительности (как и во всяком высказывании), благодаря им представлено как единое грамматическое и смысловое целое. Таким образом, основными средствами предикации считаются темпоральность и модальность. Для превращения любого высказывания в целостное предложение необходимо функционирование, по крайней мере, этих двух средств.

Обязательным условием образования предикации является не всякая темпоральность, а темпоральность, указывающая на абсолютный временной план. Высказывание, временной план которого относительный, не может иметь признака предикативности. Высказывание же, временной план которого абсолютный, независимо от того, есть ли в нем глагол-сказуемое или нет, обладает признаком предикативности.

Рассматривая все глагольные образования модально-временной системы с точки зрения выражения предикативности, Л.П. Чкадуа противопоставляет их в абхазском языке по признаку «выражение предикативности характерно» и «выражение предикативности не характерно». К глаголь-

ным образованиям, для которых выражение предикативности характерно, Л.П. Чкадуа относит:

– финитные глаголы (изъявительного, сослагательного, допускательных наклонений);

– формы повелительного, желательного, условного наклонений, а также вопросительные.

К глагольным образованиям, для которых выражение предикативности не характерно:

– инфинитные формы с семантикой изъявительной, сослагательной, условно-целевой [7, с. 253].

Из сказанного следует, что основная предикативная модальность выражается категорией наклонения. Тем не менее, далеко не все формы наклонения имеют одну и ту же степень модальности. Некоторые наклонения обладают ярко выраженной эмотивно-экспрессивной окрашенностью и более наглядно демонстрируют отношение говорящего к содержанию глагольного действия. К примеру, желательное наклонение, на наш взгляд, в большей степени, чем остальные, обладает модальностью, т.к. выражение желания очевидно и сопровождается усиленной интонацией: *Нобэ узых къеихацэрэт* «Хоть бы сегодня дождь пошел».

Вопреки существующей теории о том, что вопросительное наклонение не признается как форма наклонения, так как вопрос не может выражать модальность, мы склонны признавать за вопросом модальное значение, потому как предложение вообще не отделимо от модальности.

Здесь необходимо иметь четкое представление о том, что нужно понимать под модальностью. На наш взгляд, самый универсальный ответ предлагает В.В. Виноградов: «Каждое предложение включает в себя, как существенный признак, модальное значение, т.е. содержит в себе указание на отношение к действительности. Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности» [1, с. 41].

Библиографический список

1. Виноградов В.В. О категории модальности в русском языке // Труды института русского языка. – М.; Л., 1950.
2. Губжоева Н.К. Морфологические и семантико-синтаксические способы выражения модальности в адыгских языках. – Майкоп, 2006.

3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. – М., 1973.

4. Кумахов М.А. Словоизменение адыгских языков. – М., 1971.

5. Налоев А.Х. Категория времени кабардинского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. –

Нальчик, 1956.

6. Розава Г.В., Керашева З.И. Грамматика адыгейского языка. – Майкоп, 1966.

7. Чкадуа Л.П. Система времен и основных модальных образований в абхазско-абазинских диалектах. – Тбилиси, 1970.

Н.П. Шабликова

ЖАНРОВЫЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АМЕРИКАНСКОГО РАССКАЗА

Под жанром принято понимать некий общий «облик» произведения, который мы представляем себе, отвлекаясь от целого ряда отдельных произведений данного жанра. Не стоит думать, что жанр – величина всегда неизменная. Произведение любого жанра в каждом конкретном случае и похоже и не похоже на другие произведения того же жанра. Жанровые формы могут видоизменяться как с течением времени, так и по воле конкретного автора. В данной статье мы рассмотрим некоторые особенности жанра рассказа на современном материале – произведениях американских авторов XX века.

По знаменитому определению С. Моэма, «...рассказ – это произведение, которое читается в зависимости от длины, от десяти минут до часа и имеет дело с единственным хорошо определенным предметом, случаем или цепью случайностей, представляющих собой нечто целостное». [Цит. по: Березин В. Конспекты романов // Добродеев Д. Рассказы об испорченных сердцах. – М., 1996]. Генри Бэйтс в своей монографии «Современный рассказ» утверждает следующее, «...написание рассказа можно сравнить с построением домика из спичек. В сооружении его наступает такой момент, когда, добавив всего одну спичку, можно разрушить все.» [2, с. 102; перевод наш] Сбалансированность без напряжения, стилистическая экономия, но не скупость, глубина смысла, ничем не ограниченный в выборе средств автор – вот основные характеристики жанра рассказа. В построении рассказа преимущественно прослеживаются следующие закономерности – единство времени, действия, события, места, персонажа, центра. Остановимся на них подробнее.

1. *Единство времени.* Время охвата действия в рассказе имеет четкие границы, от часа до несколь-

ких часов, суток, дней, иногда более длительного периода. Рассказы, сюжет которых охватывает всю жизнь персонажа, встречаются довольно-таки редко. Еще реже появляются рассказы, в которых действие длится столетиями. Так, в рассказах *A Telephone Call* Дороти Паркер, *I Used to Live Here Once* Джин Рис, *Barcelona* Элис Адамс время действия охватывает период от одного часа до нескольких. А произведение *Wunderkind* Карсон Маккалерс охватывает несколько лет жизни героини.

2. *Единство действия.* Оно обусловлено и тесно связано с единством времени. Даже если рассказ охватывает значительный период, все равно он посвящен развитию какого-то одного действия, точнее сказать, одного конфликта. Рассказ *Say Yes* Тобиаса Волфа – разговор, ссора мужа и жены; рассказ *Cathedral* Реймонда Карвера посвящен описанию чувств, внутреннего конфликта главного персонажа, вызванного визитом слепого друга жены.

3. *Единство события.* Как писал Борис Томашевский, «новелла обычно обладает простой фабулой с одной фабулярной нитью, с короткой цепью сменяющихся ситуаций или, вернее, с одной центральной сменой ситуаций». Обязательно наличие в рассказе не менее двух событий – исходного и интерпретирующего (развязки), органически связанных между собой. Иначе говоря, рассказ либо ограничивается описанием единственного события, либо одно или несколько событий становятся в нем главными, кульминационными, смыслообразующими. В *I Used to Live Here Once* Джин Рис героиня возвращается к дому, где она когда-то жила, ее воспоминания, ощущения, чувства, связанные с ним занимают центральное место. *The Use of Force* Вильяма Карлоса Вильямса – это рассказ о визите врача к больной скарлатиной девочке.

4. *Единство места.* Действие рассказа происходит в одном месте или в строго ограниченном количестве мест. В двух-трех, больше – уже вряд ли (они могут лишь упоминаться автором). Например, в *A&P* Джона Апдайка – это магазин в курортном городке, в *Scales* Луизы Элдрич – это фермерская весовая станция, в *The Eggs of the World* Тошио Мори – дом.

5. *Единство персонажа.* В пространстве рассказа, как правило, существует один главный герой. Иногда их бывает два. И очень редко – несколько. То есть второстепенных персонажей, в принципе, может быть довольно много, но они – сугубо функциональны. Задача второстепенных персонажей в рассказе – создавать фон, помогать или мешать главному герою. *The Stone Boy* Джини Берриоль достаточно «многочлюден»: два брата, их родители, шериф, односельчане, но главный герой один (это видно из заглавия) – Арнольд, брат, случайно убивший брата; *The Last Days of a Famous Mime* Питера Кэрри – знаменитый мим; даже если героев двое, как в рассказе *Aren't you Happy for me?* Ричарда Бауша, отец и дочь, тем не менее, будущий акцент автор делает на чувства отца.

6. *Единство центра.* К данному элементу сводятся все вышеперечисленные единства. Рассказ не может существовать без некоего центрального, определяющего знака, который бы объединял все прочие. Таким центром может стать кульминационное событие или статический описательный образ, или значимый жест персонажа, или само развитие действия. В любом рассказе должен быть главный образ, за счет которого держится вся композиционная структура, который задает тему и обуславливает смысл истории. В рассказе *The Last Days of a Famous Mime* Питера Кэрри – это загадочная синяя веревка длиной в 53 метра, принадлежащая миму; Доби – существующий только в воображении девочки друг в *Doby's s Gone* Энн Петри; это Шато де Шамрок, пишущий везде мелом свое имя (вернее прозвище) из *The Somebody* Дэнни Сантьяго; бесконечная работа главной героини за гладильной доской в рассказе Тили Олсен *I Stand Here Ironing* и др.

Как показывает проделанный анализ рассказов американских авторов XX века, большинство писателей предпочитают субъективированное повествование (от первого лица). Из 77 проанализированных рассказов в 57 повествователь – сам персонаж, из них же часть рассказов (11) являются автобиографичными, в данном случае можно

говорить о том, что автор и нарратор – одно и то же лицо. В 20 рассказах повествование ведется от третьего лица, придавая объективность изложению. Хотя следует заметить, что понятие объективированного повествования несколько размыто, так как в повествовании от третьего лица нередко «слышится голос» одного или даже нескольких персонажей, выраженный писателем через их внутреннюю речь, и поэтому формально объективированное повествование имеет весьма заметную субъективацию.

Авторская позиция проявляется наиболее эксплицитно и откровенно в его собственной речи. Точка зрения персонажа, соответственно, прежде всего, выявляется в его высказываниях. При переходе от речи автора к речи персонажа осуществляется не только смена точки зрения, но и происходят изменения чисто языкового плана. Они проявляются на всех уровнях оформления речи – фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом, а также представлены графически. В связи с полным различием композиционных, содержательных и формальных признаков речь автора и речь персонажа рассматриваются как два основных самостоятельных типа изложения художественной речи. Они сосуществуют в диктете, состоящей из реплики персонажа и авторской вводящей ремарки, однако в прочих случаях распределяются по разным абзацам, образуя диктеты повествовательные и диалогические, перемежающиеся в ткани произведения. И одной из наших задач было сравнение рассказов с объективированным и субъективированным повествованием. Для начала приведем некоторые общие выводы.

Для объективированного повествования характерно сюжетное развитие от зачина к развязке, будь то развитие конфликта ссорящихся супругов в рассказе Тобиса Вольффа *Say Yes*, или описание несчастного случая в произведении Джини Берриоль *The Stone Boy*. В случае субъективированного повествования можно выделить такие категории: а) автобиография, мемуары (*Christmas Eve at Johnson's Drugs N Goods* Тони Кейд Бамбара, *The Circuit* Франциско Хименеса, *The Passing* Дуранго Мендозы); б) фабульный рассказ (*Scales* Луизы Элдрич, *The Eggs of the World* Тошио Мори, *No One's a Mystery* Елизабет Таллент); в) философские рассуждения (*Cockroaches in Autumn* Лидии Дейвис, *Short Talks* Анн Карсон, *Regret for a Spider Web* Джейм-

са Райта); г) монолог, внутренний или драматический (*Testimonies* Августа Уилсона, *Lethal* Джойс Кэрол Оутс, *Twirler* Джейн Мартин).

При анализе рассказов, большинство которых написано во второй половине XX века, и сравнении языкового материала с более ранней прозой, мы также увидели тенденцию к упрощению изложения, сокращению числа украшающих повествования элементов и уточняющих деталей. Так, из наиболее часто встречающихся тропов можно отметить только эпитеты, сравнения и метафоры.

В американском рассказе XX века на первый план выдвинуты синтаксические стилистические средства, и, в первую очередь, различные виды повторов – анафора, эпифора, подхват, а также параллельные конструкции и инверсия. Современные авторы предпочитают привлекать внимание читателя, выделяя главное в произведении пунктуационно: однородные члены предложения, разделенные запятыми, обособления второстепенных членов предложения, использование восклицательных знаков и пр. Иногда значимые ключевые слова выделены курсивом или прописными буквами.

Для объективированного повествования характерно частое употребление личных (she, he, it, they), притяжательных и указательных местоимений. Нередка и драматизация повествования, от одной трети текста до 90% в объективированном повествовании могут занимать диалогические вставки и внутренняя речь персонажей. Например, рассказ Дэвида Ливитта *Gravity* состоит на 50% из диалога матери и сына, а заканчивается его мыслями, изложенными в перепорученном повествовании.

На особенностях диалогической речи в канве объективированного повествования мы остановимся подробно ниже, так как различий в создании речевого образа персонажа и образа субъективированного нарратора нет. Выбор языковых средств для создания этих образов будет зависеть от точки зрения автора, так как именно она является стилеобразующим фактором. И, как нам видится, изучение образности авторского и персонажного изложения в современном американском рассказе представляет особый практический интерес для лингвостилистики.

Имея дело с объективированным повествованием, независимо от того ведет ли его всевидящий и всезнающий нарратор или же рассказчик-наблюдатель, можно заметить, что языковой план

выражения будет соответствовать литературной норме. Исключение составит речь персонажей, так как автор произведения, как правило, старается воспроизвести их манеру говорить, чтобы создать реалистичный образ.

В свою очередь, в случае субъективированного повествования, изложение от первого лица будет максимально приближено к реальности, т.е. к разговорному стилю. И как одно из следствий, повествование может отклоняться от сюжетной линии, прерываться, так как автор пытается воссоздать образ мыслей персонажа, рассказывающего о каком-то событии. Зачастую эти рассказы написаны в форме монолога – внутреннего (*Blackness*, Джамейка Кинкейд) или драматического (*Twirler*, Джейн Мартин).

Теперь остановимся подробнее на характеристике речевых партий нарратора и персонажа. В субъективированном повествовании персонаж (главный или второстепенный) рассказывает о событиях, и это дает автору произведения возможность разносторонне проявить свой талант в создании уникального образа нарратора. Прежде всего, обращают на себя внимание индивидуальные особенности речи рассказчика.

Современные авторы стараются сохранить в своих произведениях максимально приближенную к реальности звучащую речь. Поэтому они стремятся сохранить ее спонтанность, эмоциональность и ситуативность. В речи объективированного всезнающего рассказчика эмоция будет передана прямо, как в приведенных ниже примерах. *As he saw her, her face took on a look of such loathing and purpose, that he realized she had been waiting for him... He listened for a minute – foolishly – as he walked... (The Five-Forty-Eight, Джон Чивер) Arnold, watching his brother sleeping, felt a peculiar dismay... (The Stone Boy, Джина Берриоль) She saw with surprise that her mother was putting on her going-out clothes (Doby's Gone, Анн Петри).*

Однако, в персонажном субъективированном повествовании (или в диалогах персонажей) герой будет выражать свои эмоции, не называя их прямо (“anger”, “happiness”, “joy”, “irritation” и т.д.), а косвенно выражая их. С этой целью автор использует такие экспрессивные средства, такие как: междометия, слова с ярко выраженным эмоциональным значением, вульгаризмы, повторы, восклицательные предложения. Нередко применяются графические (курсив, прописные буквы, из-

менение шрифта) и пунктуационные средства (восклицательные знаки). Например:

Why can't that telephone ring? Why can't it, why can't it? Why couldn't you? Ah, please, couldn't you? You damned, ugly, shiny thing. It would hurt you to ring, wouldn't it? Oh, that would hurt you. Damn you, I'll pull your filthy roots out of the wall, I'll smash your smug black face in little bits. Damn you to hell. (*A Telephone Call*, Дороти Паркер)

There is a *delicious* garden!...And yet I *cannot* be with him...The front pattern *does* move – and no wonder! (*The Yellow Wallpaper*, Шарлотта Перкинс Гилман)

Gee, this was exciting. (*Why, You Reckon?* Лэнгстон Хьюз)

"Hah! Wrong?" I asked (*Distance*, Грейс Пейли)

IRA DON'T GOSWIMMING, DON'T GET YOUR HEAD WET, IRA YOU HAVE TO GO TO THE DOCTOR. (*A Portrait of a Father*, Джонатан Эймес)

Можно заметить разницу и в длине предложений, они будут короче, с более простой грамматической структурой, без утяжеляющих причастных оборотов, например. Для воспроизведения аутентичности разговорной речи авторы используют эллиптические конструкции. Например:

"Well, well," said the Reverend, stepping out of the shadows. "Enjoy yourselves?" "Oh, immensely, father," said Cassandra. (*I dated Jane Austen* Т. Коррегсан Бойл)

"I said William is sixty-three." "William who?" "Dad. My fiancé." (*Aren't You Happy For Me?* Ричард Байш)

Особенно важно при анализе персонажного субъективированного повествования обратить внимание на случаи нарушения грамматической и орфоэпической норм литературного языка, к которым автор произведения прибегает сознательно. Сюда относятся стяжения *ain't*, *can't*, *couldn't*, *don't*, *won't* и т.п., отсутствие согласования подлежащего и сказуемого, двойное отрицание, графоны, передающие индивидуальное произношение персонажа.

С помощью этих выразительных средств автор может дать читателю информацию об образованности и происхождении персонажа, его этнической принадлежности. Например, в рассказе Тони Кейд Бамбара *My Man Bovanne* в речи главной героини, афро-американки 63 лет, мы заметим и не соответствующее норме употребление личных и притяжательных местоимений,

и двойное отрицание, и лексические ошибки, отражена также и ее манера произношения, в частности произношение *-ing*, где она заменяет [ŋ] на [n]. Ее речь противопоставлена правильной речи детей, у которых сохранилась только произносительная манера – отсутствие назального сонанта, что характерно для афро-американского акцента.

"I wasn't shame." Then nobody say nuthin. Them standin there in they pretty clothes with drinks in they hands and gangin up on me, and me in the third-degree chair and nary a olive to my name.

В рассказе *Testimonies* Август Уилсон мастерски при помощи одно- и двусложных слов, аллитерации и повторов передает ритм и мелодику афро-американского английского, воспроизводя также и отклонения от грамматической нормы.

It ain't that he don't want to work. He don't want to haul no bricks on a construction site for three dollars a hour. That ain't gonna help him. What's he gonna do with twenty-five dollars a day. He can make two or three hundred dollars a day gambling... if he get lucky. If he don't, somebody else will get it. That's all you got around here is niggers with somebody else's money in their pocket. And they don't do nothing but trade it off on each other.

Интересными для исследования оказались рассказы с редко встречающейся повествовательной перспективой, выраженной грамматической категорией второго лица. Среди изученных рассказов такой тип в «чистом виде» был представлен только в одном рассказе *Amahl and the Night Visitors* Лори Мур. В рассказах *Dating Your Mom* Яна Фразье и *Girl* Джамейки Кинкейд это повествование изредка прерывается перспективой от первого лица. Вызвано это тем, что данные рассказы представляют собой своего рода инструкции-обращения, тогда как произведение Лори Мур написано в стиле дневниковых записей. Вот так начинается этот рассказ:

11/30. Understand that your cat is a whore and can't help you. She takes on love with the whisky adjustments of a golddigger. She is a gorgeous nomad, an unfriend. Recall how just last month when you got her from Bob downstairs, after Bob had become suddenly allergic, she leaped into your lap and purred, guttural as a German chanteuse, familiar and furry as a mold.

Здесь повествовательная перспектива от второго лица позволяет читателю «слиться» с персонажем, как бы проникнуть во внутренний мир героини, шокирующий вас своей откровенностью и не-

посредственностью. Создается ощущение «раздвоения личности» героини, которая как бы смотрит на себя, свою жизнь со стороны, приглашая читателя разделить ее переживания, приняв их на себя.

Girl Джамейки Кинкейд – рассказ-предложение на двух страницах текста, это материнское наставление дочери на все случаи жизни, за которым скрывается боязнь того, что дочь пойдет по несправедному пути.

Таким образом, суммируя сказанное выше, американский рассказ XX века – это повествование об отдельном, частном событии или ряде событий, небольшое по объему (от 0,5 до 30 страниц). В центре произведения может быть несколько сюжетных событий, но чаще всего одна сюжетная линия. В рассказе действует ограниченный круг персонажей. В рассказе нет развернутого представления о жизни главного персонажа, и характер героя раскрывается через одно или несколько событий, которые оказываются решающими. Как пишет С.В. Тарасова в статье «Новый взгляд на малую прозу» (2003 г.), в произведениях, практически лишенных фабулы, характер персонажа проявляется через «контраст, конфликт между начальным и конечным положения-

ми». И мастерство современных американских авторов, позволяющее им в одном сюжетном событии сконцентрировать множественность смыслов, различных нюансов, дает читателю возможность неоднозначного прочтения и интерпретации американской прозы XX века.

Библиографический список

1. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – Л.: Просвещение, 1979.
2. Новиков В.Н. Ощущение жанра. Роль рассказа в развитии современной прозы // Новый мир. – 1987. – № 3. – С. 239–254.
3. Bates H.E. The Modern Short Story. – Boston, 1972.
4. The Norton Anthology of Contemporary Fiction / Second Edition. Ed. by R.V. Cassill, J.C. Oates. – New York; London: W-W Norton & Company, 1998.
5. Points of View / An anthology of short stories / Ed. by J. Moffett and K.R. McElheny. – New York, Mentor, 1995.
6. Telling Stories / An Anthology for Writers / Ed. by J.C. Oates – New York; London: W-W Norton & Company, 1998.

В.А. Шачкова

СИСТЕМА ЛЕЙТМОТИВОВ И ПРОБЛЕМА СТРУКТУРНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ В КНИГЕ ПУТЕШЕСТВИЯ МАРКА ТВЕНА «НАЛЕГКЕ»

Ранняя книга М. Твена «Налегке» («*Roughing It*», 1972), написанная в жанре путешествия, незаслуженно обойдена вниманием отечественного литературоведения. Одной из причин этого, на наш взгляд, является устоявшееся в российской науке мнение о «недоработанности» текста и слабости его художественной структуры. Подобные высказывания «Налегке» встречаются и у некоторых американских исследователей (Д. Кокс, Д. Хилл, Д.В. Ганн).

Традиционное для американской и отечественной критики деление книги на две части является основой ее структуры. Так же, на две части, делит свою книгу и сам Твен. Тем не менее, «Налегке» является литературным целым, имеющим четкое структурное построение. Кроме того, тематически книга состоит из четырех еще более мелких разделов, отражающих четыре этапа путешествия Твена. Первая глава представляет

собой введение ко всей книге в целом. Затем следует первый раздел из двадцати глав со второй по двадцать первую, описывающих путешествие героя к Неваде. Второй раздел из двадцати глав (XXII–XLI) также имеет четкое общее направление – она повествует об ошибочном пути, по которому пошел герой, желая мгновенного обогащения. Глава XLII открывает вторую половину книги постановкой вопроса о новом направлении поисков и цели дальнейшей жизни героя. Третья часть из двадцати глав содержит описание приобщения Твена к журналистике и писательству. Эта предельно общая линия повествования обладает своего рода симметрией по отношению к комическим приключениям и неудачам героя в первых двадцати главах первой книги, что является неявным, но несомненным фактором, в числе прочих придающим книге структурную целостность. Четвертый раздел книги представляет со-

бой шестнадцать глав о путешествии Твена на Гавайские острова. Завершающий акцент всей книги содержится в двух ее последних главах: герой возвращается домой и осознает себя новым человеком, журналистом, юмористом, лектором, который поднялся на качественно иной личностный и профессиональный уровень. Он чувствует себя свободно вне зависимости от того, где находится.

На первый взгляд, текст «Налегке», лишенный единого направления развития фабулы, пестрящий байками и анекдотами, имеет лишь один структурный стержень – образ рассказчика. Но не менее важную роль в придании целостности книге играет система сквозных мотивов. Своеобразным символом поддержки, знаком человеческих ценностей, который герой берет с собой из дома в дорогу, является толковый словарь. Тема словаря является сквозной, особенно часто она появляется в первых двадцати главах. Вначале рассказчик сокрушается, что, выбросив из багажа немало полезных предметов, они с братом решили оставить тяжелый Полный толковый словарь. В следующий раз словарь появляется, когда рассказчик с иронией описывает, как ему пришлось много часов ехать в карете лежа и читать Толковый словарь, «с волнением следя за судьбой героев» («wondering how the characters would turn out») [1, с. 17]. Затем пассажиры дилижанса пытаются уложить «подалеже громоздкий словарь, чтобы не мешал»: «Каждый раз, – с иронией замечает автор, – когда мы перекатывались одного конца кареты на другой, Полный толковый словарь следовал за нами» («Every time we avalanched from one end of the stage to the other, the Unabridged Dictionary would come too») [1, с. 23]. Но даже прибыв в Карсон-Сити и являясь по сути частичкой родины, словарь остается предметом, выполняющим комическую функцию. Словарь всякий раз появляется в тех эпизодах книги, где герой жалуется на тесноту и неудобства, тем не менее всегда оставляет его под рукой как ценный предмет, в котором, как оказывается не было никакой надобности. Американский исследователь Генри Нэш Смит считает, что в книге Твена словарь является «символом бесполезного педантизма и приличий, который эти неопиты пытаются взять с собой в дикую местность» [6, р. 215]. Другой американский критик Д. Хилл полагает, что «герой книги будто инстинктивно ощущает, что мир, к которому он приближается настолько иной, что в нем у него возникнут трудности с общени-

ем и непонимание», преодолеть которые ему поможет словарь [4, р. 569].

Вряд ли можно полностью согласиться с каждым из этих суждений. Нам представляется, что мотив словаря является, в первую очередь, своего рода знаком культурных ценностей и, прежде всего, языкового наследия, самого важного багажа, который герой берет с собой в поездку. Именно язык и журналистское мастерство (а не оружие и деньги, как это представлял герой) становятся теми спасительными «средствами», которые позволяют герою Марка Твена выжить в новом мире и найти свою стезю в сфере журналистики и писательства. Словарь становится спасительным средством и во второй части книги, когда герой просто переписывает одну из его статей для заполнения ею полосы газеты, после безуспешных попыток самому написать передовую редакционную статью. Таким образом, мотив словаря является сквозным знаковым мотивом, который придает тексту структурную целостность, появляясь на протяжении всего произведения.

Раздел из глав XXII–XLI выстроен на почти точной симметрии целого ряда мотивов. Эпизоды первой половины этого раздела перекликаются со ситуациями, описанными в конце раздела. Здесь симметрично располагаются байки о розыгрыше аборигенами новичков, попавших на Запад. Старожилы потешаются над их неопытностью. В первом случае это байка о мексиканском одере, включенная в XXIV главу. Решив приобрести лошадь, герой-рассказчик становится жертвой обмана хитрого фронтисмена. Конь оказывается известным на всю округу брыкуном, так что потом герой не может никому его продать. Похожая ситуация содержится в XXXIV главе. Речь в ней идет о том, что в результате оползня ферма одного жителей переместилась на территорию его соседа, и хозяин ее стал претендовать на земли, оказавшиеся под фермой. Генерал Банкомб выступил в суде как адвокат, оспаривая необоснованные притязания фермера. Только спустя пару месяцев после вынесения абсурдного, с точки зрения здравого смысла, приговора, он понял, что весь процесс был розыгрышем. Так местный судья решил сбить спесь с новичка Банкомба, хваставшего хорошим знанием законов.

Но, пожалуй, самым выразительным структурным элементом части, состоящей из глав XXII–XLI, является мастерски сплетенная структура из эпизодов, когда герои не по своей воле

оказываются в воде. Раздел открывается двумя главами (XXII–XXIII), в которых путешественники наслаждаются жизнью на берегах озера Тахо. Место было райское: «В прозрачных глубинах озера вода была не просто чистая, она была ослепительно, сверкающе чиста и прозрачна» («Down through the transparency of these great depths, the water was not merely transparent, but dazzlingly, brilliantly so») [1, с. 129].

Симметрично этому фрагменту в рамках упомянутого раздела располагается эпизод о посещении мрачного мира другого озера – Моно (главы XXXVIII–XXXIX). По контрасту с озером Тахо «Это безмолвное, безлюдное, безотрадное озеро – угрюмый житель самого угрюмого места на земле – не блещет красотой» («This solemn, silent, sail-less sea – this lonely tenant of the loneliest spot on earth – is little graced with the picturesque») [1, с. 196]. Озеро Моно является своего рода знаком смерти по контрасту с живительной, целительной атмосферой озера Тахо. В отличие от прекрасной погоды, которая радовала героев на озере Тахо, на озере Моно, как пишет Твен, «лишь два времени года, а именно: конец одной зимы и начало следующей» [1, с. 199].

Тем не менее, такой очевидный контраст «райского» и «адского» озер заставляет читателя обратить внимание на сходства обоих эпизодов. Во-первых, Твен подчеркивает, что на том и другом озерах герои не могли купаться (вода Моно была щелочной, а озеро Тахо было холодным). Во-вторых, на обоих озерах герои попадают в бури, во время которых оказываются далеко от берега посреди бурных вод. Как раз точно посередине между этими «озерными» главами (глава XXXI) герои, совершенно того не желая, снова попадают в воду. Они останавливаются на постоялом дворе с говорящим названием «Медовое озеро». Река Карсон выходит из берегов, герои спасаются от наводнения на лодке, которая опрокидывается.

Все три раза повторяется одна и та же ситуация: лодку заливают, поднимается огромная волна, и герои оказываются в воде совсем близко от берега. Повторяющийся мотив нежелания путешественников попасть в воду, не просто структурирует текст, но и является знаковым. Американский исследователь Древи Вэйн Ганн считает этот мотив своего рода аналогом ритуала крещения, который всякий раз венчает новый этап, новую ступень взросления героя, на которую он поднимается в своем развитии, пережив то или иное ис-

пытание и обретая новый жизненный опыт. С этим утверждением можно согласиться [3, р. 571–572].

Своего рода крещение проходит герой и в главе о снежном буране, расположенной автором в самом центре раздела (глава XXII). Заблудившись ночью среди заснеженной пустыни, путешественники долго кружат по собственным следам, замерзают, тщетно пытаются развести костер и уже готовятся к смерти: «Мы сказали друг другу последнее прощание. <...> Битва жизни закончилась» («We bade each other a last Farewell... The battle of life was done») [1, с. 176]. На следующее утро горе путешественники обнаружили, что уснули в пятнадцати шагах от станции. Они быстро возвращаются к порокам, от которых отказались (пьянство, курение, игра в карты): «Мы пожалели друг друга руки и условились больше не вспоминать об обетах и не являть пример грядущим поколениям» [1, с. 178]. Американский критик Г.Н. Смит считает, что это событие является переломным: герой отказывается от всех псевдоблагородных побуждений, после чего «новичок может быть допущен в местное общество, то есть наступает окончание его испытательного срока» [6, р. 221]. И хотя приведенная выше история выполнена в типичной для Твена юмористической манере, значимость этого эпизода подтверждается центральным его положением в идеально симметричной структуре рассматриваемой части книги (главы XXI–XXXLI), где все перечисленные «парные» эпизоды и мотивы зеркально расположены именно вокруг главы о снежном буране.

Вторая половина книги не столь безупречно выверена в композиционном плане, как первая. Американский исследователь Д.В. Ганн сравнивает структуру второй части произведения с горной породой, где «анекдоты и детали повествования напоминают самородки в горной шахте, вставленные в повествовательную жилу без ясно различимого замысла» [3, р. 577]. Действительно, вторая половина книги структурирована значительно слабее, чем первая. В определенной степени это было связано с тем, что Твена подгоняли сроки сдачи книги в печать. В целом Твен достаточно успешно уравнивал отдельные элементы повествования. Главы переходят одна в другую довольно естественно. Кроме того, во второй половине книги также существует система внутренних связей и лейтмотивов, которая скрепляет вторую часть и связывает ее с первой.

Особую роль в структуре произведения играет символический мотив «слепой жилы». Он появляется в самом конце первой половины текста и является переломным моментом в жизни героя. Когда Твен с напарником понимают, что они опоздали сделать заявку на месторождение, и реальное богатство ушло прямо у них из-под носа, наступает момент коренным образом изменить жизнь. История о «слепой жиле» заканчивает этап беспечной старательской юности и завершает первую часть книги. Однако символический мотив «слепой жилы» неоднократно появляется и во второй части «Налегке». «Слепая жила» здесь становится своего рода *ослепляющим* искушением огромного богатства, и, одновременно знаком прозрения и нового опыта, на основе которого будет строить свою жизнь герой во второй части книги. Уже освоившись на поприще журналистики, он не может избавиться от одержимости «серебряной лихорадкой». Коллега-репортер предлагает ему выгодное предприятие по продаже в Нью-Йорке одного из рудников. Твен признается, что «повторялась история со слепой жилой», всю ночь он мечтал о будущем богатстве [1, с. 312]. Эта парная история «слепой жилой» развивается на протяжении всей второй половины книги. Точно так же, по случайности, Твен опоздал на уходящее в Нью-Йорк судно. Спустя некоторое время он читает в газете о невероятном успехе того предприятия, которое осуществили его партнеры, и в котором сам Твен не смог поучаствовать из-за нелепого опоздания. И снова автор упоминает преследующую его «слепую жилу» как знак роковой неудачи: «Снова меня погубил собственный идиотизм, и я потерял миллион! Это было точным повторением истории со слепой жилой» («Once more native imbecility had carried the day, and I had lost a million! It was the "blind lead" over again») [1, с. 333]. Твен очевидно лукавит, когда ругает себя за неудачу, потому что история эта произошла по воле случая. Мотив слепой жилы постепенно становится еще и знаком рока, *слепой* судьбы. С другой стороны, обстоятельства, которые формируют жизненный путь героя и которым он так противится, сложно назвать *слепой* судьбой. Судьба героя закономерна, она снова и снова подводит его к выбору своего поприща. Именно история с первой «слепой жилой» стала тем кризисом, который заставил героя Твена стать журналистом. И как только во второй части Твен, столкнувшись с труд-

ностями работы редактора и потерпев первую неудачу в этом деле, решает уйти из журналистики и снова заняться махинациями с рудниками, судьба словно силой возвращает его, преподав ему довольно жестокий урок. Символ слепой жилы в конце концов приобретает еще и значение своего рода «руки судьбы», знаком верного выбора жизненного поприща. Таким образом, мотив «слепой жилы» является важным для структуры всего произведения символом, который в течение всей книги развивается, обретая новые смыслы. Мотив «слепой жилы» скрепляет двухчастную структуру путешествия воедино, подчеркивая закономерность судьбы героя на пути личностного развития.

Твен тщательно доводил структуру «Налегке» до совершенства и пришел к результату, которым остался доволен, о чем писал своей жене: «Я восхищаюсь этой книгой все больше и больше, и тем больше, чем я больше вырезаю, и сокращаю, и вылизываю, и привожу в порядок и поправляю... Это работа довольно высокого уровня» («I admire the book more & more the I cut & slash & lick & trim & revamp it... It is so much acceptably written») [5, p. 17–18].

Таким образом, мы видим, что вопреки, быть может, первому впечатлению, книга «Налегке» обладает сложной единой структурой. Это единство обеспечивается, во-первых, структурообразующей фигурой главного героя-рассказчика, который взрослеет, развивается как личность, приобретает в ходе повествования новый опыт, который непосредственно формирует и его самого как человека (герой автобиографичен), и образ персонажа по имени Марк Твен, и как результат, творческие особенности и стилистику, поскольку с развитием героя-рассказчика меняется и его писательская манера. Вторым аспектом, придающим «Налегке» структурное единство, является целая система лейтмотивов. Изобилие «парных» или схожих мотивов, которые могут быть помещены далеко друг от друга, «прошивают» текст от начала до конца и дают внимательному читателю возможность увидеть значительно больше граней художественности книги, если рассматривать ее как единое целое.

Библиографический список

1. Твен М. Налегке // Собр. соч.: В 12 т. – М., 1959. – Т. 2. – 502 с.
2. Cox J.M. Mark Twain: The Fate of Humor. – Princeton (N.J.): Princeton Univ. Press, 1968.

3. *Gunn D.V.* The Monomythic Structure of Roughing It // American Literature. – 1989. – Vol. 35. – №1. – P. 563–585.

4. *Hill H.* Mark Twain and Elisha Bliss. – Columbia, Missouri, 1964.

5. *Rogers F.R.* Mark Twain's Burlesque Patterns:

As Seen in the Novels and Narratives, 1855–1885. – Dallas: Southern Methodist Univ. Press, 1960.

6. *Smith H.N.* Mark Twain. The Development of a Writer. – Cambridge (Mass.): Harvard Univ. press, 1962.

7. *Twain M.* Roughing It. – Cambridge, Univ. press, 1965.

Т.В. Шуйская

АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АВСТРАЛИЙСКИХ ГЛАСНЫХ В СЛОВАХ РАЗНОЙ ИНФОРМАТИВНОЙ НАГРУЖЕННОСТИ

В рамках коммуникативного подхода вопрос о соотношении фонемных моделей и их реализаций решается в результате исследования вариативности звуков на участках разной коммуникативной нагруженности [1]. Известно, что информативность различных отрезков текста представляет собой неравнозначную величину. Одни из них содержат более важную информацию, другие – менее значимую, повторяют уже известное. Информативный аспект речи связан с категорией информативности предложения, которая отражает распределение актуальной информации в речи. Актуальная информация накладывается на отражаемую вещественную информацию и соответствует движению мысли от одной сущности к другой. Категория информативности высказывания обозначается в литературе по-разному: коммуникативная перспектива высказывания, смысловая интенция, актуальное членение предложения. Основные понятия теории актуального членения имеют у разных авторов различные наименования: тема – рема, топик – комментарий, данное – новое, известное – неизвестное и др. [2; 3; 4].

В настоящей работе мы отдаем предпочтение терминам малоинформативные (тематические) и информативные (рематические) участки высказывания.

Материалом для нашего исследования послужили спонтанные монологические высказывания троих дикторов-австралийцев. Все дикторы являются носителями общеавстралийского английского (GAuE): D1 – Graeme Davison 42 года, профессор университета, г. Мельбурн; D2 – Chris Birges 34 года, инженер, г. Канберра и D3 – John Howard 67 лет, премьер-министр Австралии, г. Канберра. Нормативность дикторов устанавливалась на основании экспертного анализа опытными фонетистами.

На первом этапе исследования был проведен экспертный анализ спонтанных монологов с целью выявления информативных и малоинформативных участков высказываний. Анализ проводился группой фонетистов, состоявшей из 7 человек. Экспертам было предложено прослушать спонтанные монологи дикторов-австралийцев и определить информативные и малоинформативные участки высказывания. В результате совместного обсуждения эксперты определяли соответствие слов в спонтанных монологах тематическим участкам высказывания.

Выделение информативных и малоинформативных участков на нашем материале производилось экспертами с учетом фонетического и семантического критериев. Так, если слово (группа слов) не заключало в себе важную (новую) информацию или не было выделено просодическими средствами, то такой участок считался малоинформативным. В случае, если слово (группа слов) было просодически маркированным и несло новую, важную информацию, то такой участок речи признавался информативным.

Необходимо отметить, что для сопоставительного анализа реализации гласных на участках разной информативной нагруженности необходимы одинаковые контекстуальные условия. Поэтому было решено обратиться к анализу слов, одинаковых по лексическому и формально-грамматическому составу. Слова и словосочетания, отмеченные экспертами как информативно важные и малоинформативные, были отсегментированы из спонтанных текстов дикторов-австралийцев ручным способом при помощи пакета программ Sound Forge 4.0. Сегментация осуществлялась согласно принципам и правилам, изложенным в работе П.А. Скредина [5], и широко применяемым в лаборатории фонетики им. Л.В. Щербы СПбГУ.

Таблица 1

**Спектральные характеристики гласных
на участках разной коммуникативной нагруженности в речи D1 (в абс. ед. – Гц)**

Гласный	Слово	Рема		Тема	
		FI	FII	FI	FII
ei	Australia	650–414	1440–1600	553–463	1385–1551
	nation	719–442	1412–1807	685–477	1412–1793
æ	that	699	1530	608	1523
	character	629	1468	622	1461
əu	no	643–394	1385–1647	615–484	1405–1596
	know	636–373	1364–1579	647–381	1419–1524
ɒ	not	670	1207	515	1375
	worry	650	1170	627	1232
	lot	631	1010	566	1034

Материалом для изучения акустических характеристик австралийских гласных на информативно нагруженных и малоинформативных участках высказывания явились слова с ударными реализациями фонем /aɪ/, /æ/, /əʊ/, /ɒ/. Выбор данных фонем для исследования обусловлен их широкой вариативностью в потоке речи.

На спектрально-временные характеристики гласных в потоке речи оказывают влияние многие факторы: комбинаторно-позиционные условия, место в слоге, слове, синтагме, а также положение сегмента в информационной структуре высказывания и др. Сравним формантные характеристики гласных /aɪ/, /æ/, /əʊ/, /ɒ/, расположенных на участках различной информативной нагруженности. В таблицах 1, 2, 3 приведены значения формант FI и FII анализируемых гласных в словах на информативных и малоинформативных участках речи.

Данные таблиц 1, 2, 3 свидетельствуют о различии в реализации гласных по подъему и ряду на участках разной коммуникативной нагруженности.

В большинстве случаев гласные в словах, несущих важную информацию, являются более открытыми по подъему по сравнению с гласными в малоинформативных словах. Дифтонги, как правило, реализуются с более открытым первым элементом и более закрытым вторым элементом, что обеспечивает большую контрастность по ряду и подъему элементов дифтонгов. Исключения составляют некоторые реализации гласного /ei/: (D1) Australia (рема (ядро/глайд) – 650/414, тема (ядро/глайд) – 653/463); (D2) play (рема (ядро/глайд) – 719/317, тема (ядро/глайд) – 747/515). Необходимо обратить внимание на то, что дифтонг /ei/ в малоинформативных словах реализуется с более открытым ядром и глайдом, что свидетельствует об относительной «размытости» его

Таблица 2

**Спектральные характеристики гласных
на участках разной коммуникативной нагруженности в речи D2 (в абс. ед. – Гц)**

Гласный	Слово	Рема		Тема	
		FI	FII	FI	FII
ei	play	719–317	1419–2313	747–515	1350–1662
	places	802–449	1315–1946	719–553	1274–1572
æ	strategy	761	1572	733	1502
	mathematics	624	1523	620	1520
əʊ	overly	692–373	1267–1676	615–470	1322–1558
	erosion	754–311	1218–1634	643–373	1315–1634
ɒ	problem	525	1024	447	1135
	hospital	567	1114	442	1121

Таблица 3

Спектральные характеристики гласных
на участках разной коммуникативной нагруженности в речи D3 (в абс. ед. – Гц)

Гласный	Слово	Рема		Тема	
		FI	FII	FI	FII
ei	states	602–335	1454–1883	602–421	1454–1800
	relationship	636–387	1461–1897	622–405	1370–1537
æ	have	684	1774	595	1770
əu	rogue	622–338	1267–2071	595–338	1211–1793
	process	588–408	1350–1779	511–412	1419–1592
	progress	588–387	1177–1700	557–394	1274–1698
ɒ	dollars	580	983	551	934
	lot	565	1047	548	1040

спектральных характеристик. Следует отметить, что различие значений FII в анализируемых словах зависит от информативности слова.

На малоинформативных участках гласные заднего ряда /əu/ и заднего продвинутого вперед ряда /ɒ/ реализуются более продвинутыми по ряду вперед, а гласные переднего ряда /ei/ и переднего отодвинутого назад ряда /æ/ более отодвинутыми по ряду назад. На информативно важных участках, напротив, гласные /əu/, /ɒ/ являются более отодвинутыми по ряду назад, а гласные /ei/, /æ/ более продвинутыми по ряду вперед.

Таким образом, анализ спектральных характеристик показал, что реализации австралийских гласных /ei/, /æ/, /əu/, /ɒ/ в словах, не несущих важной информации, характеризуются более срединным положением по сравнению с реализациями гласных на информативно важных участках речи.

Что касается количественных характеристик гласных на участках разной информативной нагруженности, то изучение этого параметра проводилось после процедуры сегментации речевого сигнала. Длительность гласных на информативно нагруженных и малоинформативных участках рассматривалась в сравнении со среднедикторской длительностью. Расчеты проводились в абсолютных и относительных единицах. Согласно полученным данным средняя длительность гласных в речи D1 составляет 109, D2 – 117, а D3 – 125 мс.

По результатам эксперимента в речи трех дикторов длительность австралийских гласных /ei/, /æ/, /əu/, /ɒ/ больше в словах, несущих важную информацию, по сравнению с малоинформативными словами. В речи D1 гласные /ei/, /æ/, /əu/, /ɒ/ обнаруживают на участках разной информативной нагруженности незначительную степень

варьирования по длительности. Различие значений средней относительной длительности в информативно важных и малоинформативных словах для гласных /ei/, /æ/ составляет 0,11 отн. ед., а для дифтонга /əu/ – 0,12 отн. ед. Большой размах варьирования по длительности отмечен у монофтонга /ɒ/, средняя величина относительной длительности которого в информативно важных словах составляет 0,97 отн. ед. против 0,68 отн. ед. в словах, не несущих важной информации.

В речи D2 реализации дифтонга /əu/ характеризуются большей степенью варьирования по длительности по сравнению с реализациями гласных /ei/, /æ/, /ɒ/. Средняя величина относительной длительности дифтонга /əu/ в словах, несущих важную информацию, составляет 1,87 отн. ед. против 1,47 в малоинформативных словах. Реализации гласных /ei/, /æ/, /ɒ/ варьируют менее значительно, расхождения на участках разной информативной нагруженности колеблются в пределах 0,93–0,82 отн. ед.

Относительно небольшую степень варьирования по длительности обнаруживают гласные /ei/, /æ/, /əu/, /ɒ/ в речи D3. Различие значений средней относительной длительности в словах, несущих важную информацию, и в малоинформативных словах для гласных /ei/, /æ/ составляет 0,12 отн. ед., для дифтонга /əu/ – 13 отн. ед., а для гласного /ɒ/ – 0,14 отн. ед.

Следует отметить, что в речи трех дикторов гласные /əu/ и /ɒ/ в словах разной коммуникативной нагруженности обнаруживают большую степень варьирования по длительности по сравнению с гласными /ei/, /æ/. Различие значений средней относительной длительности гласных /ei/ и /æ/ по трем дикторам в информативно важных

и малоинформативных словах составляет 0,11 отн. ед. против 0,19 для гласных /эУ/ и /Ю/.

Вышеизложенное о реализации параметра длительности гласных позволяет сделать следующие выводы:

1) существует определенная фонетическая тенденция в реализации гласных большей длительности в словах, несущих важную информацию, по сравнению с малоинформативными словами;

2) варьирование по длительности на участках разной информативной нагруженности не зависит от стабильности артикуляции, монофтонги и дифтонги в равной степени могут характеризоваться большим или меньшим размахом варьирования по длительности;

3) реализации австралийских гласных заднего ряда /эУ/ и заднего продвинутого вперед ряда /Ю/ характеризуются большой степенью варьирования по длительности в информативно важных и малоинформативных словах по сравнению с дифтонгом переднего ряда /ei/ и монофтонгом переднего отодвинутого назад ряда /æ/.

Итак, фонетические характеристики австралийских гласных коррелируют с положением сегмен-

та в информационной структуре высказывания. Гласные обнаруживают тенденцию к более среднему положению на малоинформативных участках речи. Данные расчета средней относительной длительности гласных на участках разной коммуникативной нагруженности свидетельствуют о большей длительности гласных на участках, несущих важную информацию, по сравнению с участками низкой информативной нагруженности.

Библиографический список

1. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива и реализация сегментных единиц. — Благовещенск: АмГУ, 1998. — 157 с.
2. Вейхман Г.А. Предикативное членение высших синтаксических единиц // Вопр. языкозн. — 1977. — №4. — С. 49–56.
3. Ковтунова И.И. Современный русский язык: Порядок слов и актуальное членение предложения. — М.: Просвещение, 1976. — 239 с.
4. Шевякова В.Е. Актуальное членение предложения. — М.: Наука, 1976. — 136 с.
5. Скрепин П.А. Сегментация и транскрипция. — СПб.: СПбГУ, 1999. — 108 с.

Д.Б. Щеглов

ВОПРОС В ДРАМАТИЧЕСКОМ МОНОЛОГЕ

Вопросительное предложение в монологической речи — явление многоплановое. Оно вовлекает в поле своего действия значительный участок текста и существует исключительно в контексте монолога. Наиболее яркими в таком случае будут являться риторические вопросы, как типичное проявление вопросительного предложения в рамках монологической речи. Монологическая речь, использование правильного оформления речи для достижения поставленной цели, убедительность и ясность изложения с древних времен привлекают внимание исследователей языка. Сама постановка проблемы варьируется от самых общих положений о построении речи, как, например, в «Риторике» Аристотеля, так и находится в области различных уровней стилистического анализа текста, учения об актуальном членении предложения, и различных грамматических построений.

Для понимания сути явления вопроса в монологе необходимо выделить риторический вопрос как отдельный тип высказывания.

По определению Гадамера, основным свойством подлинного вопроса является его «радикальная негативность: знание незнания». Спрашивать значит узнавать то, чего не знаешь, но для этого надо определить, что именно необходимо узнать, т.е. определить *горизонт вопроса*. «Горизонт вопроса выступает как средство ограничения открытости вопросительного высказывания, ибо вопрос становится вопросом лишь тогда, когда расплывчатая неопределенность направления, которое он указывает, превращается в определенное “так или этак”» [5, с. 428]. Если же в вопросе отсутствует направленность, то вопрос теряет смысл.

Здесь мы можем согласиться с исследователем А.А. Масленниковой в том, что риторические вопросы, не являясь вопросительными высказываниями в полном смысле слова, отражают разную степень сужения или расширения горизонта вопроса. В риторическом вопросе конфликт между значениями утвердительности и вопросительности приводит к ограничению вопро-

сительных функций высказывания и резкому повышению его экспрессивности. Можно также предположить то, что экспрессивность риторического вопроса находится в прямой зависимости от «узости» его горизонта ответов, или от степени ограниченности вопросительных функций высказывания.

Риторический вопрос представляет собой языковую игру, в которой роль адресата сведена к простому подтверждению правоты говорящего. Именно поэтому риторические вопросы чаще всего используются при обращении к широкой аудитории как одно из средств привлечения внимания или задаются самому себе [6, с. 207]. Столкновение вопросительности и утвердительности проявляется в усилении экспрессивности высказывания. Также происходят значительные изменения коммуникативных функций высказывания и распределения ролей говорящего и адресата. Так как риторический вопрос задается говорящим не с целью получения информации, то и функция адресата заключается не в том, чтобы расширить информационное поле спрашивающего. Зачем же тогда говорящий спрашивает и с чем обращается к адресату? Вероятно, риторический вопрос отводит адресату совсем иную роль, чем та, которую он играет в стандартной вопросительной ситуации. Исходя из посылки, что имеется только один ответ на вопрос, и только он является истинным, говорящий тем самым сужает *горизонт вопроса*, и потенциальный ответ адресата должен совпасть с пресуппозицией говорящего.

Эти свойства риторических вопросов были освещены еще Аристотелем. Среди рекомендаций по употреблению вопросов в его «Риторике» мы находим такие: «не следует ни предлагать вопрос после заключения, ни облекать само заключение в форму вопроса, если только перевес силы не находится в значительной мере на нашей стороне» [1, с. 163]. Значительный перевес сил на стороне спрашивающего возможен лишь тогда, когда он располагает равным или большим, чем адресат объемом информации, т.е. тогда, когда нет нормальной для вопроса ситуации отсутствия запрашиваемой информации у спрашивающего.

Стратегия спрашивающего заключается в том, чтобы был задан такой вопрос, относительно которого ясно, что на него будет дан утвердительный ответ. В этих случаях мы имеем дело с обратной стороной свободы реакции адресата: адресат ставится в такое положение, когда он сам неволь-

но подтверждает правоту спрашивающего, и диалог из справочного превращается в диалог убеждения. В этом случае подразумевается мнимый диалог, присутствующий в контексте монолога драматического. Говорящий не ждет реального ответа на свой вопрос. Он лишь разыгрывает диалогическую форму общения для более глубокого погружения воспринимающего в тему монолога.

Можно еще углубить понимание выборки вариантов ответа на вопрос в монологическом рассуждении, взглянув на персонаж с более дальней текстовой перспективы. В кратких и ситуативно-изолированных примерах невозможно предположение о том или ином предпочтении ответа данным персонажем. Нам неизвестны его мотивы, характер, и типичное поведение. И, таким образом, мы не можем сделать предположение о том, как он сам ответит на свой вопрос в монологе (в случае экспликации такого ответа). Но образ персонажа, который взят из текста и представляет собой цельное явление, может нам сказать о том, какой именно ответ возможен, а какой невозможен именно для данного персонажа. Особенностью вопроса в монологе и его принципиальным отличием от стандартного вопросительного высказывания будет то, что он задается в «идеальной ситуации вопроса», когда информационное поле спрашивающего полностью идентично информационному полю отвечающего, так как это один и тот же человек. И тогда невозможность определенных ответов (в силу специфики и особенностям образа персонажа) приведет снова к единственному возможному ответу на вопрос. И в этом случае мы снова приходим к пониманию такого вопроса как риторического вопроса, так как теперь можно с уверенностью сказать, что в данном случае происходит подтверждение информации вопроса через эксплицированный ответ.

Таким образом, для исследования такого явления как риторический вопрос в монологе можно ограничиться выделением риторического вопроса как типа вопросительного высказывания в монологе, которое обладает минимальным «горизонтом» ответа (то есть, возможен только один ответ на такой вопрос). Существует иллюзия определенной выборки ответов, но, при ближайшем рассмотрении, данная выборка сводима к единственному варианту ответа.

Также, ответ на риторический вопрос заложен в пропозиции вопросительной ситуации (подра-

зумеается пропозиция коммуникантов, пропозиция отрывка текста, художественного произведения в целом, а также аксиологический аспект).

Риторический вопрос может получить ответ или нет, что не является функционально важным моментом в классифицировании риторического вопроса. Ответ на него существует всегда, и его экспликация зависит лишь от коммуникативного намерения говорящего.

Другой стороной исследования будет являться то, что функционирование вопросительного предложения внутри монолога требует от нас точного определения границ анализируемого отрывка текста и терминологического аппарата, относимого к единицам текста, которые будут являться большими, чем предложения, но меньшие чем текст. Выделение подобных текстовых единиц является необходимым для сужения и формализации анализируемого материала и результатов исследования.

Говоря об уровневой структуре языка, М.Я. Блох проводит критику существующего разделения языка и выделяет еще один уровень в этом разделии. Элементарная единица получила название «диктема» (лат. dico, dixi, dictum – говорю, высказываю). Оно развивает и преобразует понятие сверхфразового единства, или сложного синтаксического целого. Принципиальное различие между сверхфразовым единством и диктемой состоит в том, что сверхфразовое единство в контексте выделивших его работ не имеет уровнеструктурного определения, а диктема раскрывает свои свойства в качестве естественной составной части реверсивно-определенной уровневой структуры языка. Этот уровень находится между предложением и текстом.

Для исследования вопросительных предложений в монологе выделение диктемы как элементарной единицы текста носит определяющий характер. Это вызвано тем, что при исследовании вопроса в монологической речи необходимо определить те рамки и участок анализируемого текста, которые будут относиться именно к данному вопросу. Как отмечает автор термина «диктема»: «... в равномерно разворачивающемся письменном монологическом тексте диктема, как правило, представлена абзацем. В устной монологической речи диктема отграничивается диктемно-долгой паузой (относительная протяженность – больше, чем две моры) вместе с диктемно-финальным просодическим тоном (понижение или

повышение тона, выходящее за пределы пропозитивного). В диалогической речи диктема, как правило, представлена репликой. Через диктему в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи частей текста. Через диктему осуществляется и действие текстовой пресуппозиции, обеспечивающей необходимое раскрытие всех имплицитивно передаваемых смыслов сообщений» [2, с. 17].

Таким образом, драматический монолог, представленный продолжительной репликой с включениями вопросительных предложений, будет подпадать под определение диктемы. Тем самым будет решен вопрос об определении границ исследуемого явления и взаимодействии уровневой языка внутри анализируемого отрывка. Большая точность может быть достигнута также в анализе пресуппозиции коммуникативной ситуации представленной в отрывке, и взаимоотношений её с остальным текстом.

Драматический монолог специфически является ярким эмоциональным построением. Это связано с особенностями стиля и прагматикой подобного явления. В связи с этим можно обратиться к выделяемому М.Я. Блохом понятию «импрессивной» информации. Предпочтение отдается именно этому термину, так как в отличие от термина «экспрессия», «импрессивное» создает связь между говорящим и слушающим, непосредственно включая их в прагматику текста и коммуникативной ситуации. Автор термина особо подчеркивает его особое и принципиальное отличие от прочих аспектов текста, так как отличие состоит в том, что импрессивность не задается готовыми элементами, строго фиксированными в языке, сегментами и моделями аранжировки сегментов. «Импрессивность создается в речеворении каждый раз на данный случай посредством выбора выразительных средств, стоящего в зависимости от оценки говорящим всех составляющих речевой ситуации в их взаимоотношениях и взаимозависимостях» [2, с. 27].

Само построение вопроса в монологе, или риторического вопроса, в общем, нейтрально. Взятый в отрыве от контекста такой вопрос существует как стандартное вопросительное высказывание. Но в монологе такой вопрос приобретает именно воздействующую, импрессивную функцию по ряду причин:

1. Вопросительное высказывание в монологе (представленным диктемой) существует как

смысловой центр, в котором происходит взаимодействие различных фактов информационного пространства текста. Такой вопрос является кульминационным моментом в процессе взаимодействия фактов текста и выявляет противоречие между такими фактами, что определяет его импрессивную функцию. Дальнейшее развитие рассуждения направлено на решение данного противоречия путем выявления истинности или ложности противоречащих фактов. В процессе решения этого противоречия происходит переосмысление текстуальной и диктемной препозиции, и происходит синтез новой информации.

2. Вопросительное высказывание в монологе нарушает линейное и равномерное развитие текста и вносит логическую паузу, таким образом подчеркивая стилистическую и импрессивную функцию этого вопросительного предложения. Такая пауза после вопросительного высказывания определена тем, что вопросительное предложение подчеркивает направленность к «невидимой» аудитории, которая может состоять только из одного человека — читающего текст в данный момент. Пауза после вопросительного высказывания существует для того, чтобы спрашиваемый мог проанализировать диктемную, а вместе с ней, частично, общетекстовую, препозицию и сделать вывод о существовании определенного ответа на данный вопрос. Как уже было отмечено выше, таким образом, воспринимающий вопрос проходит по указанному говорящим кругу рассуждения еще раз и приходит к определенному говорящим ответу, что еще раз подчеркивает импрессивную функцию, так как происходит совпадение того ответа, который был найден воспринимающим текст, и того, который будет эксплицирован говорящим в следующей части монолога (экпликация ответа не является обязательной во всех случаях).

3. Вопросительное предложение в монологе будет также являться наиболее значимой частью диктемы, её ядром. Вследствие того, что в соответствии с реверсивным законом, на котором построено шестиуровневое членение языка, происходит перенос признаков от низших уровней к высшим, можно провести аналогию со знаменательными лексемами как ядрами денотемы (по терминологии М.Я. Блоха). Таким образом, риторический вопрос будет относиться к ядру диктемы, как часть, заявляющая тему диктемы.

Рассмотрим роль вопросительных предложений в рамках хрестоматийного монолога Гамле-

та «*To be, or not to be...*» в пьесе Вильяма Шекспира «Гамлет» (в данной статье не приводится текст монолога полностью.).

Тема, границы рассуждения, диктематические границы, основная проблема представлены иницирующим вопросом:

To be, or not to be: that is the question...

Разъяснение и перевод понятия «question» в данном контексте будет иметь решающее значение, так как для нас необходимо прояснить топикальную или тематизирующую функцию подобного риторического вопроса. В данном примере можно видеть, как подобный вопрос задает ход рассуждению и создает микротему диктемы, что подчеркивает его ведущую роль в формировании смыслового пространства диктемы.

С точки зрения диктематического подхода, данная диктема, ограниченная начальным вопросом, будет иметь разделение более низкого уровня, так как сама структура рассуждения диктует нам стройную иерархию суждений и выводов. Проследим за ходом рассуждения персонажа внутри диктемы — монолога.

Можно наблюдать, как проблема конкретизируется в плане того, что вопрошается не просто о бытии, а о способе бытия. И это тоже вопрос и он, также как и иницирующий вопрос, несет характер заявления темы, но уже более конкретной и узкой:

*...Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune,
Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing end them?...*

Заявляются два возможных пути развития рассуждения. В следующей части монолога говорящий раскрывает первый возможный путь.

*...No more; and by a sleep to say we end
The heart-ache and the thousand natural
shocks...*

до
*And makes us rather bear those ills we have
Than fly to others that we know not of?*

Здесь представлены несколько вопросительных предложений. Нарастающее эмоциональное напряжение, порожденное серией вопросительных предложений, приводит читателя к максимальному напряжению в последнем вопросе, и «останавливает» рассуждение в нем, так как далее мы можем видеть вывод из всего рассуждения. Вывод происходит в спокойной, повествовательной манере.

Проследив роль риторических вопросов в этом примере можно сказать, что они могут представлять ядро или ядра сложной диктемы, так как наиболее контрастно выполняют импрессионную функцию по сравнению с остальными компонентами монолога и являются яркими стилистическими средствами. Кроме того, информационное наполнение подобных вопросительных предложений связано с пропозицией данной диктемы, и через нее со всем текстом.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Риторика // Античные риторики / Общ. ред. А.А. Тахо-Годи. – М.: Наука, 1978. – 290 с.
2. *Блох М.Я.* Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц // Сборник статей к юбилею профессора Марка Яковлевича Блоха. В 2 ч. Ч. 1. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – 310 с.
3. *Блох М.Я.* Проблема основной единицы текста // Коммуникативные единицы языка. – М.: Наука, 1988.
4. *Блох М.Я.* Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Наука, 1994.
5. *Гадамер Х.Г.* Истина и метод. – М.: Наука, 1988. – 180 с.
6. *Масленникова А.А.* Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация: Дис. ... д-ра филол. наук. – СПб., 1999. – 259 с.
7. *Шекспир*. Гамлет. В поисках подлинника // Пер., подготовка текста оригинала, комментарии и вводная статья И.В. Пешкова; пер. под ред. Г.Н. Шелогуровой. – М.: Лабиринт, 2003. – 352 с.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

ДУХОВНАЯ ОСНОВА СЛАВЯНСКОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: НАУЧНЫЕ ТРУДЫ ИССЛЕД. ГРУППЫ «КУПЕЛЬ» / Отв. ред. и сост. Н.Г. Морозов. – Кострома: КГУ, 2007. – 96 с. – ISBN 978-5-7591-0830-6.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: Сб. науч. статей. В 2 ч. / Редкол.: Ю.В. Лебедев (науч. ред.) и др. – Кострома: КГУ, 2007. – Ч. 1. – 328 с. – ISBN 978-5-7591-0844-3. – Ч. 2. – 307 с. – ISBN 978-5-7591-0845-0.

Фокина Мадина Александровна. ФРАЗЕОЛОГИЯ В РУССКОЙ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ ПРОЗЕ XIX–XX ВЕКОВ. – Кострома: КГУ, 2007. – 378 с. – ISBN 978-5-7591-0815-3.

НИКОЛАЙ ГЕОРГИЕВИЧ МОРОЗОВ: Библиографический указатель / Сост. Р.Г. Евтушенко; авт. вступ. ст. Ю.В. Лебедев. – Кострома: КГУ, 2007. – 20 с. – (Серия «Профессора Костромского государственного университета»).

Новосельцева О.Н. ГОРОД-ПОБРАТИМ И УНИВЕРСИТЕТ-ПАРТНЕР [ТЕКСТ] = PARTNERSTADT UND PARTNERUNIVERSITÄT: Учеб.-метод. пособие на нем. языке / О.Н. Новосельцева, П. Штрубен. – Кострома: КГУ, 2007. – 67 с. – ISBN 978-5-7591-0829-0.

В КОНТЕКСТЕ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ: ОТ ЛУБКА К АБСТРАКТНОЙ ЖИВОПИСИ (на материалах творчества В. Кандинского)

Как известно, В. Кандинский считался основоположником абстракционизма — одного из самых сложных явлений в искусстве начала XX века. Значительную роль в формировании творческой личности В. Кандинского сыграло обращение к народной культуре России и Германии, прежде всего, древнерусской иконописи, русским и немецким сказкам, мифам, легендам, балладам, на основе которых он создавал свои собственные художественные сказы. Исследование данного вопроса в рамках современной культурологии представляет особый интерес, так как позволяет понять, как традиционная культура русского и немецкого народов повлияла на процесс становления абстракционизма в творчестве В. Кандинского, и одновременно проследить взаимосвязь отдельных элементов двух, на первый взгляд, противоположных направлений в искусстве — народной культуры и беспредметной живописи.

Большое значение для В. Кандинского в контексте сохранения традиций народной культуры имели русские и немецкие картинки лубочного типа. Лубок является неотъемлемым атрибутом традиционной культуры не только русского, но и многих других народов. Сложно назвать точное время и место его появления. Предполагают, что древнейшие народные картинки зародились в Китае в VIII веке, а в Европе они появились в начале XV века. В Западной Европе поначалу в примитивных печатях делали оттиск с деревянных досок, на которых изображались покровители прославленных монастырей. Такие листы раздавались паломникам, продавались на ярмарках. А вслед за ними очень быстро появились на свет и забавные печатные карикатуры и рисунки на темы народных песен, сказок, популярных повестей. Итак, под лубком понимали народные картинки, отличавшиеся доходчивостью образа и предназначенные для массового распространения.

Красочные народные картинки имели не только развлекательный характер. В годы революционных движений лубок использовался как пуб-

лицистическое оружие (таковы «летучие листки» времён Крестьянской войны в Германии). Так, повествуя об исторических событиях, лубок наряду с развлекательной функцией выполнял и функции средств массовой информации.

Первые известные исследователям отечественные народные картинки появились в начале XVII столетия. Их стали называть «лубочными», и о происхождении этого названия свидетельствуют следующие теории.

Первый слой древесины назывался в России «лубом». Сохранились свидетельства, что луб, так же как и береста, использовался для письма. В царских указах 1697 года говорится, что луб может заменять дорогостоящую бумагу. Кроме того, более 100 лет назад в некоторых губерниях среднерусской полосы липу называли «лубом». Возможно, отсюда, от материала первых печатных досок из липы и пошло название дешевой, общедоступной картинки. Некоторые историки считали, что печатные листы именовали «лубком» от лубяных коробов, в которых бродячие торговцы разносили свой товар. Со временем интерес к лубкам как к картинкам, предназначенным для массового распространения и выполнявшим информационную функцию, угас. Как ни странно, с особой силой он вспыхнул снова, но не у народа, а у художников современного искусства.

В первую очередь, это касается творчества родоначальника абстрактной живописи В. Кандинского. В. Кандинский собрал собственную коллекцию лубочных картинок религиозного, сказочного и бытового содержания. Наиболее ясно концептуальность включения лубков выражена в альманахе «Синий всадник», изданном В. Кандинским в 1912 г. совместно с Ф. Марком. В немецкоязычном издании альманаха [6] в общем можно выделить около 30 русских и немецких народных картинок, в число которых входит и несколько восточных лубков. Следует отметить, что данные произведения не связаны с содержанием включенных в сборник статей. Подписи под

множеством картинок типа «Deutsch, 15. Jahrh.» [6, с. 21] или «Russisch» [6, с. 222], указывают, как правило, только страну и иногда датировку, что свидетельствует о принадлежности того или иного изображения национальной культуре соответствующего народа. «Deutsch» представлено преимущественно баварской живописью на стекле (bayerisches Glasbild), наряду с которой встречаются и изображения обетных картинок (Votivbild), а «Russisch» – картинками лубочного типа в сказочных и бытовых сюжетах. Из числа русских лубков в альманах вошли лубки из общей коллекции В. Кандинского, представленной им в 1912 г. на 2 выставке объединения «Синий всадник».

Проблема обращения В. Кандинского к народной картинке представляет, несомненно, большой интерес. В то же время, сложно однозначно ответить на вопрос, что же побудило художника вернуться к искусству примитива, чтобы использовать его вновь в абстракции. Как впоследствии объяснил сам В. Кандинский, на примере лубка он хотел показать, что «разделение «официального» и «этнографического» искусства не имеет под собой почвы, что пагубная привычка не замечать естественных истоков искусства под внешне различными его формами может привести к полной утрате взаимосвязи между искусством и жизнью человечества» [4, с. 58]. Так, включив в альманах лубки наряду с произведениями других эпох, художник, возможно, хотел символически представить историю развития художественной культуры, процесс ее эволюции и подчеркнуть, что истоки современного искусства, так или иначе, уходят во времена народной культуры. И если обратиться к утверждению самого же В. Кандинского о том, что «...каждый художник, как дитя своей эпохи, должен выразить то, что присуще этой эпохе (элемент стиля..., состоящий из языка эпохи и языка своей национальности...)» [1, с. 58], то можно заключить, что в качестве символа «языка своей национальности» художник выбрал лубок.

Во многом тяга В. Кандинского к народной культуре может объясняться и общими тенденциями в мире искусства рубежа XIX–XX веков, а вместе с тем и изменившимися нормами мировосприятия. Для творческого сознания этой эпохи было характерно ощущение некоего кризиса, который, в соответствии с философскими воззрениями того времени, проявлялся в превосходстве материальных ценностей над духовными. Деятели искусства, прежде всего художники, на-

ходились в постоянном противоречии с окружающей их реальностью и стремились уйти от действительности абсурда в иной мир, туда, где духовное начало могло бы преобладать над материальными ценностями. Именно это и послужило причиной возврата к народной культуре прошлого. Возвращаясь вновь к искусству примитива, художники не могли не обратиться к лубочной культуре. Лубок со свойственной ему гротесковостью, упрощенной, иногда грубой и причудливой формой изображения как бы превращал и саму изображаемую действительность в некий хаос свободы и естественности, присущей народному духу. На основании этих характерных черт для многих современных художников он стал орудием противостояния внешнему миру, средством противопоставления «доиндустриального» хаоса кризисной ситуации нового времени.

Поиск духовного начала именно в корнях традиционной культуры был обусловлен и новой интерпретацией древнерусской иконы, сюжеты которой также нашли свое отражение в лубочной культуре. Так, например, согласно утверждению В. Цагараева, икона понималась современными художниками «не как задержавшийся в своем развитии этап поступательного движения единого христианского искусства от Византии до Нового времени, а как чисто магическая знаковая система, радикально противостоящая европейскому пути, способная предложить альтернативу всей западной живописной традиции» [5]. Следовательно, одним из оснований для обращения художников-авангардистов к иконе, лубку и другим формам русского традиционного искусства было и их стремление противостоять западным живописным нормам.

Таким образом, традиционная культура, непосредственными символами которой стали народные картинки, явилась в творчестве В. Кандинского средством выражения принципа «внутренней необходимости», элементом вечно художественного. Этот элемент присутствует в искусстве любого народа и эпохи и не знает ни пространственных, ни временных границ. Одновременно, в период противостояния западной живописи, лубок послужил художественным средством для реализации более современных взглядов на искусство, цели и методы обучения художественному мастерству. Наряду с другими формами культуры примитива народная картинка подвела художника на раннем этапе творчества

к освобождению от предмета и подготовила, тем самым, почву для выхода в абстракцию, став элементами его индивидуального стиля.

Библиографический список

1. *Кандинский В.В.* О духовном в искусстве. – М.: Архимед, 1992.
2. Лубок. – М.: Советский художник, 1968.
3. *Овсянников Ю.* Русский лубок. – М.: Совет-

ский художник, 1962.

4. *Соколов Б.М.* Кандинский – коллекционер русского лубка // Многогранный мир Кандинского. – М.: Наука, 1998. – С. 50–71.

5. *Цагараев В.* Искусство и время. – Владикавказ: Ир, 2003. //www.anaharsis.ru.

6. *Der blaue Reiter.* Hrsg. W. Kandinsky und F. Marc. – München: R. Piper and Co. Verlag, 1912. JubiläumsEdition, 2004.

К.Ю. Горбунов

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ШКОЛА В СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

С понятием «академическая школа», прежде всего, мы связываем два термина: «академия», как учебное заведение, и «академизм», как тип художественного мышления и направления в искусстве. Для того, что бы рассмотреть их применительно к проблемам современности, необходимо вернуться в глубь веков, т.к. «академия» – это явление Ренессансной культуры, «академизм» же возникает в процессе перехода от позднего Возрождения к эпохе Нового времени.

Впервые, академии (по аналогии с платоновской), основанные итальянскими гуманистами, появляются в Италии в XV – начале XVI вв. в бесчисленном количестве. На первых порах, они больше походили на кружки по интересам. Интересы были различные и академии были самые разнообразные. Помимо Академий наук или музыки, были Академии медалей и надписей, доблести, славы и т.д. Позднее среди них стали выделяться и художественные академии.

Флорентийская академия искусства создаётся в 1541 г, а в 1542 г. в Риме образовалась Витрувианская Академия; там же в 1560 г. была открыта Академия Св. Луки, которой с 1593 г. заведовал Цуккарни. В 1560 г. Дж. Вазари организовал «Академию рисунка» во Флоренции, а в 1577 г. в Риме. В 1585 г. в Болоньи начала свою деятельность «Accademia degli incamminati» (Академия вступивших на правильный путь), организованная живописцами братьями Карраччи.

Художественные академии появились на смену ремесленно-цеховым отношениям, построенным по принципу «делай, как я» и системой обмена опытом по схеме «ученик-мастер». Эта си-

стема давала очень ясные ответы на основные вопросы художественной школы «что?» и «как?», но подготавливала специалистов только в узкой профессиональной колее, не давая художнику разностороннего, синтетического образования. Постепенно ремесленная структура художественного творчества распадалась. На смену ей возникали принципы свободного, гуманистического образования.

Появившиеся первые учебные заведения нового типа, создавали новые условия воспитания художника. В Академиях можно было получить сведения по самым различным вопросам: от основ анатомии и перспективы, цвета и света до изучения законов оптики, а так же истории и философии. Академии в самом начале своего существования были открытыми учебными заведениями, работавшими по демократическим принципам – туда мог придти любой желающий слушать лекции и получать знания без оплаты (но, этот принцип был частично нарушен уже в XVII веке). Всё же, итальянские академии первой волны отличались демократизмом и доступностью, поскольку в них не было постоянного членства и контроля со стороны властей, обучение велось на «народном» языке, и они носили, в основном, воспитательно-педагогический характер.

Пришедший на смену XVII век, отождествляется нами с кризисом, развивавшимся в искусстве Италии с середины века. Обычно его характеризуют как «борьбу течений»¹. Джулио Манчини, современник тех событий, так описывает расстановку сил в искусстве 20-х годов XVII века: «в нём противостояли: маньеризм во главе с Чезаре д'Арпино, искусство братьев Карраччи и их

учеников, а также последователи Караваджо². Одержали победу в этом противоборстве «сторонники Академии» – кардинал Агукки и Джованни Пьетро Беллори – главный антикварий города Рима, тем, что убедительно разработали «идею красоты», в противовес взглядам «натурализма» и «маньеризма».

Эта эстетическая идея нашла свое практическое применение, прежде всего в искусстве болонской школы (Карраччи и их последователи), а так же в «правильных традициях» – художественном методе зарождавшейся новой Академической школы.

В поэтическом виде «правильные традиции» воспеты в сонете, приписываемом Агостинно Карраччи: «Кто стремится и хочет стать хорошим живописцем, // Тот пусть вооружится рисунком Рима, // Движением и светотенью венецианцев, // И ломбардской сдержанностью колорита. // Манеру мощную возьмет от Микеланджело, // От Тициана – передачу природы, // Чистоту и величие Корреджиева стиля, // И строгую уравновешенность Рафаэля. // От Тибальди – достоинства и основу, // От Приматиччо – ученость компоновки, // И немного грации Пармиджанино...»

В этих поэтически изложенных принципах школы, можно обнаружить ответ на вопрос «как обучать мастерству?». В среде братьев Карраччи сказали бы так: «делай, как они», где «они», это – великие античные мастера, а так же художники Высокого Возрождения. «Делай как Они» означает делай, ориентируясь на всё «самое лучшее» в искусстве. Но к этому, «эклектичному методу» – отбора лучшего, самодостаточному на первый взгляд, должно прилагаться ещё одно существенное дополнение – дальнейший синтез полученных результатов, а так же отбор только внутренне совместимых явлений.

Хотя «эклектичный метод» известен в искусстве с древнейших времен, как способ взаимодействия и обогащения различных культур, он не всегда находил правильное применение. Лишь в произведениях тех мастеров, чей вкус гармонично синтезировал достижения предков в собственный приём, могли получаться интересные результаты. К сожалению, эта гармония не была в полной мере достигнута представителями Раннего академизма. В дальнейшем, «эклектичный метод» приносит не однозначные плоды, став сугубо формальным приёмом т.н. «эклектикой», но всё же применим не только «академической

системой», но и другими стилями в европейском искусстве, ориентированными на «классическое наследие».

Другой метод, в сути которого лежит «идея красоты», выразился в «принципе замены совершенства извлечённого из природы, совершенством, заимствованным из наследия античной классики, т.е. утверждением превосходства искусства над “низменной натурой”». Именно эти два метода стали достоянием европейских художников и легли в основу стиля Классицизм, возникшего в европейской культуре Нового времени. В Италии продолжалось развитие академической традиции, но уже в виде вернувшегося из Франции «академического классицизма» – «парного» направления в искусстве Нового времени. Стоит отметить, что сам по себе «академизм», не являясь самостоятельным художественным стилем, выступает в истории искусства частью разных «парных стилей»: «академический классицизм», «академический романтизм», «академический реализм» и т.п. являясь в своей сути охранительно-консервативной доктриной школы обучения классическому искусству.

XVII в. ознаменован появлением европейских академий и, прежде всего в Париже, где в 1648 г. была открыта Королевская Академия живописи и скульптуры, которую позже назовут «эталонной». Это уже другой тип Академии – казённого заведения, организованного и контролируемого волей монарха. При Королевских Академиях искусств так же создаются учебные заведения, которые в ещё большем количестве чем раньше, выпускают высокопрофессиональных художников, скульпторов и архитекторов, необходимых Королевской власти для создания величественных ансамблей: Версаля, Лувра и т.д. Эта причина и легла в основу интереса власти к созданию «системы академий», но были, конечно, и другие. В дальнейшем схожие задачи решались Академиями искусств в Европе и России, зачастую блестяще.

Век XVIII, если так можно выразиться, стал веком господства академий. Они открываются во всех крупных европейских городах. К примеру, в Петербурге в 1757 г. по инициативе графа Шувалова основана Российская «Академия трех знатнейших художеств», а в Лондоне в 1768 г. сэр Джошуа Рейнолдс основывал Королевскую Академию искусств.

Учебные заведения той поры сохраняют и развивают академическую школу, вводя в неё с одной стороны, богатство и многообразие опыта

предыдущих веков, с другой – классифицируя искусство (от «архаичного» до «высокого стиля») и создавая универсальные технические приёмы живописи и рисунка.

Подводя итог, можно отметить, что период образования художественных Академий продлился с XVI по XVIII вв. и был не однородным. В этот период можно наблюдать окончательное формирование «академической системы», приобретающей схожие черты с системой Академий наук. Основанием её становятся Академии художеств (искусств), открытые по указу высшей власти, при которых существуют образовательные, научно-исследовательские и иные заведения, объединённые доктриной «академизма».

Обращаясь к XIX в., мы видим, что начиная с его середины идёт процесс стагнации «академической системы». Она превращается в сугубо казенное заведение с доктриной «официального искусства», не позволявшей привносить извне смелые решения современных проблем искусства. Эта особенность «казенного стиля», часто играла негативную роль так же и для развития «академической школы». С XIX в. Академии являлись заведениями закрытого типа, где приём новых членов осуществляется голосованием уже избранных академиков и утверждается свыше. Принцип обучения в Академии так же меняется. Теперь он носит сословный характер. В академию для обучения стали принимать с юного возраста на полный пансион закрытого типа. Учащиеся получают навыки, переходя из класса в класс. Условием перевода в следующий класс является положительная оценка, полученная в предыдущем. Классы носят названия: «Копийный», «Головной», «Натурный» и в них ученики постигают школу рисунка, пройдя которую допускаются к живописи. Итогом обучения является написание дипломной картины, по заранее утверждённым темам. Подбор исторических, мифологических и религиозных тем показывает, какие цели ставит перед собой академия той поры. Они, хоть и звучат патристично, лежат в рамках доктрины «официального искусства» того времени. Методы обучения школы той поры сохранили по форме старый ответ, на вопрос «как учить?». Он звучит так же: «делай, как Они», только «Они» – это уже не только «классические» мастера, но и тщательно отобранные примеры искусства «большого стиля» всех предыдущих веков. Российская Императорская академия, развиваясь в рамках

национальной школы, в первой половине XIX в. обретает величие и, можно сказать мировой уровень. Об этом можно судить как по учебным, так и творческим работам её выпускников.

В последней четверти XIX в. в академиях России и Европы происходят реформы методов обучения и системы руководства, призванные остановить процесс «стагнации» художественной школы 60–80 гг. XIX в., но они не могли изменить ситуацию в целом. Особенно обострилась проблема в «академической школе» к концу XIX – началу XX вв. Тем не менее, хотелось бы сказать, что методическая работа в лице отдельных выдающихся художников-педагогов находилась на невиданной ранее высоте, в контексте борьбы за реалистическое начало в искусстве. Так же необходимо отметить заново возникшие в культурной среде того времени споры о «красоте» и «правде» в искусстве, были созвучны спорам об «идее красоты» в XVI в. Частично они затрагивали характерное явление того времени – «салонное искусство».

После потрясений 20-х гг. XX в. академическая идея, которая, казалось бы, совсем погибла в огне «авангардных революций», в 30–50 гг. прошлого века вновь возрождается с новой силой. Это возрождение академических традиций в рамках искусства соцреализма, было подкреплено интересом новой власти к централизации системы управления искусством и направления всей его идеологической мощи для прославления новых идеалов.

Хотелось бы отметить, что художественная школа тех лет, не смотря на большую зависимость от идеологической доктрины партии, в короткий срок восстановила методическую силу академической традиции былых веков и даже придала ей новый реалистический импульс развития.

В 60–90 гг. прошлого века продолжались разработка «реалистическо-академических» методов обучения искусству в художественных заведениях среднего и высшего звена. Но в конце указанного периода, как в культуре, так и жизни наблюдается застой. События начала 1990-х г. приведшие к очередной смене власти в России несколько пошатнули положение «колосса», каким к тому времени являлась советская «академическая система».

Как отражение перемен, произошедших в обществе, название академии претерпевает изменение: из «Академии художеств СССР», она превращается в «Российскую академию художеств». В структуре новой Академии сохранилась та же

схема, что и в прежние годы, а вот за её пределами возникает ряд новых учебных заведений. Одно из них – Российская академия живописи, ваяния и зодчества, открытая в здании ранее принадлежавшем Училищу живописи, ваяния и зодчества, и ряд других учебных заведений, так же принявших название академия.

Современный этап развития «академической школы» происходит в эпоху тотального распространения «массовой культуры». На фоне её информационно-развлекательного свойства, развивается ряд противоречивых тенденций в культурно-политической жизни современной России. Вот лишь некоторые из них: постепенный, но неуклонный рост цен на русское искусство на антикварных аукционах в мире и России; с другой стороны ещё больший рост цен на искусство «русского авангарда» периода 10–70-х гг. XX в. Эти противоречивые тенденции дают почву идеологической поддержки, как «авангарда» современного, так и современного реалистического искусства – явлений с абсолютно противоположным вектором развития. Эти противоречия рождающие многообразие, как «бьеннале» современного искусства, проходящих и у нас в стране и за рубежом, так и больших ретроспективных выставок искусства прошлых веков, в том числе и «салонного академизма», стиля «парного» искусству «академической школы» XIX в., ставят резонный вопрос: «А где в этом разнообразии академическая школа и есть ли она вообще сегодня?»

В Европе многие академии как ренессансно-го периода, так и XVII–XVIII вв. сохранились до наших дней. Но это уже не те Академии, что раньше. В них теперь пропагандируют и преподают (а лучше сказать не преподают) «новое искусство». Ответ на основной вопрос школы, похоже звучит так: «делай, как видишь».

В то время как на Западе утрачен основной компонент академической традиции – школа обучения мастерству, в России дела обстоят по-иному. Само понятие «академической школы» здесь не исчезло, но приобрело в наши дни несколько спекулятивный характер. И в самом деле, программы обучения студентов архитектурных или дизайнерских вузов содержат названия «Академический рисунок», «Академическая живопись», по своей сути таковыми не являясь. Но в таких учебных заведениях как: АИЖСиА им. И.Е. Репина в Санкт-Петербурге, МГАХИ им. В.И. Сурикова и РАЖВиЗ в Москве, а так же в учебных заведениях среднего звена обучения (Пензенском, Калужском, Ярославском и др. училищах) действительно продолжает существовать и развиваться «академическая система обучения», берущая своим образцом методику обучения в Российской академии с середины XIX по середину XX вв.

Да и РАХ за последние несколько лет заметно изменилась. Она начинает играть более заметную роль в российской культурной среде, устраивая различные выставки, всероссийские конкурсы, выпуская искусствоведческие статьи по проблемам академизма.

Сказанное выше приводит к выводу о том, что несмотря на потрясения XX в., «академическая школа» сохранилась и в наши дни, претерпев ряд изменений, а её «живучесть» находится в её же необходимости в деле обучения искусству всё новых поколений художников.

Примечания

¹ *Bunnet B.P.* Борьба течений в итальянском искусстве XVI века (1520–1590). К проблеме кризиса итальянского гуманизма. – М., 1956.

² *Mancini G.* Considerazioni sulla pittura: Circa 1617–1621 / Publ. da A. Marucchi, con il commento di L. Salemo. Vol. 1–2. Roma, 1956–1957. Vol. 1. Considerazioni sulla pittura. Parte prima, VI, p. 108–109.

Е.А. Касатых

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ СУДЬБА «ВОСПОМИНАНИЙ» А.И. ЦВЕТАЕВОЙ

Перипетии издательской судьбы книги «Воспоминания» А.И. Цветаевой тесно связаны с поворотами личной судьбы автора и культурно-историческими особенностями жизни России в XX веке. Сравнительный анализ текстов «Воспоминаний», изданных в разные годы, изучение журнальных публикаций, а также переписки А.И. Цветаевой с П.Г. Антокольским и А.А. Саакянц позволяет выявить содержательно-смысловые изменения мемуаров и причины этих изменений.

«Воспоминания», ставшие, по справедливому замечанию А.А. Саакянц, «главной книгой» в творчестве А.И. Цветаевой, ознаменовали собой возвращение писательницы в литературу (конец 1960-х гг.) после молчания, длившегося несколько десятилетий и связанного с пребыванием в лагере и ссылкой в Сибирь. Правда, первые страницы, впоследствии вошедшие в «Воспоминания», были опубликованы еще в 1930 году в «Новом мире» в качестве фрагментов из «Книги о Горьком»¹, которая должна была стать своеобразным выражением благодарности А.М. Горькому за помощь в освобождении из-под ареста Б.М. Зубакина, друга Цветаевой, историка, поэта. В 1933 году рукой известного писателя была отведена опасность и от самой Цветаевой, попавшей в поле зрения НКВД. Однако в 1937 году уже никто не смог защитить ее от репрессий, от пятидесяти восьмой, «контрреволюционной», статьи и отправки в лагерь на Дальний Восток. Задуманному произведению о Горьком так и не суждено было осуществиться: рукопись, отредактированная, готовая к печати, была изъята при аресте и никогда больше не вернулась в руки автора. Публикация 1930 года, где идет речь о поездке А.И. Цветаевой в 1927 году за границу для того, чтобы встретиться с А.М. Горьким в Италии и с М.И. Цветаевой во Франции, полностью вошла в содержание другой книги – «Воспоминания».

Целенаправленная работа над «Воспоминаниями» началась в 1957 году, уже после возвращения из сибирской ссылки. Первые страницы мемуаров были написаны в г. Кокчетаве, где Цветаева жила с внучкой Ритой, поступавшей в институт. Тяжелые бытовые условия мешали мемуаристке отдавать задуманному произведению все

возможные силы и время, так что Цветаева укрепляется в мысли восстановить когда-то отнятое право на жительство в Москве: «...я должна ехать: писать книгу. И спасти себя от такой нагрузки быта, меня гнетущей. Долго – не выдержу»².

Фрагменты рукописи мемуаров, названные автором «Из прошлого», впервые были опубликованы в 1966 году, в журнале «Новый мир». В аннотации к произведению редакция журнала приветствовала автора: «Тридцать пять лет тому назад в № 8–9 «Нового мира» за 1930 год под псевдонимом А. Мейн были опубликованы фрагменты «Из книги о Горьком» Анастасии Ивановны Цветаевой. А. Мейн рассказывала тогда о своих встречах и разговорах с Горьким в Сорренто. Ныне А.И. Цветаева заканчивает большую автобиографическую книгу о детстве и юности, которую мы частично предлагаем вниманию читателей»³. Эта публикация не исчерпывала всего содержания рукописи «Воспоминаний»: автору пришлось отобрать лучшие моменты произведения, отражающие отдельные события детских и юношеских лет.

Прочитав «Из прошлого», поэт П.Г. Антокольский, друг обеих сестер Цветаевых, в письме к автору говорит о необходимости издать книгу. Но сам Антокольский, человек мудрый, обладающий тонким чутьем, сразу же предвидит, что это будет нелегко. «Пожалуй, следует начать разговор в Издательстве относительно книги Ваших воспоминаний... Правда, 67-й год будет, очевидно, целиком «юбилейным» и книги будут выходить так или иначе связанные с пятидесятилетием Советской власти. Но разговор все же следует начинать сейчас – даже в расчете на 68 год и далее»⁴. А.С. Эфрон в одном из писем к А.А. Саакянц говорит о первоначальном восприятии рукописи в «Советском писателе»: «Асина книга получила в издательстве резко негативную оценку (и рецензент был подобран соответствующий) – теперь Антоколь (П.Г. Антокольский. – Е.К.) хлопотет перед Леснючевским (директор издательства. – Е.К.) о других, иных рецензентах – тот вроде бы обещал»⁵. В результате договор с издательством все же был заключен с условием, что рукопись будет значительно сокращена: из сорока печатных листов рецензент М.С. Гус желал видеть

изданными лишь восемнадцать-двадцать листов, содержание которых, по его мнению, должно было исчерпываться лишь сведениями о начале жизненного и творческого пути Марины Ивановны Цветаевой. Также требовалось исключить эпизоды, настораживающие бдительных советских цензоров. Многие фрагменты текста Цветаевой все же удалось отстоять благодаря поддержке одного из редакторов – М.И. Фейнберг. Об одном из многочисленных «поединков» в борьбе за книгу Цветаева рассказывает в письме к Антокольскому: «В последние недели – перед самым Главлитом В.М. Карпова сделала много купюр, но 12 из них удалось вернуть – рука в руку с Мазелью Исаевной Фейнберг – моим прелестным редактором. Карпова выбросила дворников (юмор и быт), моих крестных (на выброс Мариной я телеграфно из Эстонии согласия не дала), – и Университет, церковь и католический собор и I причастие 11-летних наших подруг-католичек – ну, что ж поделаешь! Хотя 12 спасли и то хлеб. И в общем – победа!»⁶. Помимо идеологического давления автору пришлось пережить и халатность работников издательства, потерявших первые части рукописи – «Россия» и «Италия». Это повергло Цветаеву в отчаяние: «Неужели такие вещи бывают? А вдруг они не найдут? Снова редактировать несверенную копию первых двух частей, куда не было внесено много добавочного материала – в такое мне горячее время, когда надо... сокращать и сокращать, чтобы скорее *сдать* книгу...»⁷ Таким образом, замысел издания «Воспоминаний», возникший в 1966 году, смог осуществиться лишь к 1971 году.

Антокольский, точно предугадавший трудности издания книги, сразу же предвидел и ее несомненный успех: «мне кажется, она *обречена* на большое распространение среди читателей, на живой интерес к себе со стороны очень разных людей»⁸. Этот прогноз оказался верным: изданные мемуары сразу же разошлись во всех книжных магазинах⁹. В рецензии на «Воспоминания», опубликованной в «Новом мире», Антокольский подчеркивает, что «по художественной и познавательной ценности, по богатству материала, ставшего историческим и в буквальном смысле слова и в самом широком, книга А. Цветаевой заслужила такую популярность»¹⁰. Образцом настоящей русской литературы «Воспоминания» были признаны и в отзыве Г. Трефиловой в журнале «Смена». При этом главную задачу автора и

мыслящего читателя Трефилова определяет так: «постигнуть поэтическое чудо в его истоках, в первых проблесках сознательной жизни, увидеть праздники его детства и юности... В воспоминаниях А. Цветаевой мы погружаемся в ту среду и те стихии жизненных сил, которые сделали возможным такое редкостное явление как цветаевская поэзия»¹¹.

Впервые изданные мемуары А.И. Цветаевой состояли из трех крупных разделов: «Детство», «Отрочество и юность», «Поездка к Горькому. Встреча с Мариной». «Воспоминания» являются едва ли не единственным источником, подробно рассказывающим о начале жизненного пути М.И. Цветаевой. Главы о детстве, о жизни с родителями в Москве, в доме №8 Трехпрудного переулка, а впоследствии за границей, представляют особую важность как для исследователей творчества М.И. Цветаевой, так и для автора книги. Неслучайно они были почти полностью включены еще в публикацию «Из прошлого» (1966 г.). Исключение составляет рассказ о жизни за границей, представленный в журнале лишь сведениями о буднях в ненавистном немецком пансионе сестер Бринк. В «Воспоминаниях» же повествуется и об Италии (о той свободе, которую довелось испытать в кругу русских революционеров), и о Швейцарии (где Марина и Ася учились в пансионе сестер Лаказ, проникнутом духом уважения и любви к ближнему). Несмотря на болезнь матери, детские годы сестер Цветаевых в период 1902–1906 гг. наполнены радостью интересных встреч, новых впечатлений. И если в «Из прошлого» отчетливо звучит трагический акцент скорого расставания девочек с М.А. Мейн, то в книге мемуаристка многоаспектно воссоздает жизнь за границей.

Начало отрочества Марины и Аси связано со смертью матери. Об этом событии, ставшем переломным моментом в жизни семьи Цветаевых, подробно повествуется и в журнальной публикации, и в книге. Раздел «Воспоминаний» под названием «Отрочество и юность» состоит из пяти объемных частей, посвященных рассказу о взрослении сестер без матери, об их учебе и увлечениях, о людях, встречавшихся им, о друзьях и недругах, о начале творческого пути Марины, о том, как продвигалось устройство музея Изящных искусств и о том, как несправедливо И.В. Цветаев был снят с должности директора Румянцевского музея. Мемуаристка передает ту культурную,

интеллектуальную атмосферу, в которой происходило взросление ее самой и сестры Марины. Заключительная часть «Воспоминаний», повествующая о заграничной поездке А.И. Цветаевой в конце 20-х годов и воссозданная на основе публикации 1930 года «Из книги о Горьком», называется «Поездка к Горькому. Встреча с Мариной».

Мемуары А.И. Цветаевой обладают неисчерпаемой глубиной, и содержание их можно рассматривать в самых разных аспектах. Книга может заинтересовать и исследователя поэтического наследия М. И. Цветаевой, и человека, изучающего историю и культуру рубежа XIX–XX веков, и просто любознательного читателя, ценящего глубину смысла и гармонию формы. Неудивительно, что за изданием «Воспоминаний» 1971 года последовало еще пять переизданий (1974, 1983, 1999, 2002, 2005 гг.), каждое из которых было в той или иной мере исправлено и дополнено.

Наибольшее количество дополнений было внесено в книгу, вышедшую в 1983 году. Этому, третьему по счету, изданию предшествует публикация новых глав в журнале «Москва». Во вступительном слове А.И. Цветаева замечает: «В «Воспоминаниях» у меня не было нарочитой цели написать о Марине; абстрагировать ее от себя мне было бы неестественно. Но в этих записках о моей жизни не пропущено о Марине ни одного воспоминания за последнее десятилетие совместной с ней жизни»¹². И все же в главах, дописанных к 1981 году, преимущественно содержатся сведения о личной жизни, перипетиях судьбы самой Анастасии Ивановны. После замужества жизненные пути сестер Цветаевых пересекались нечасто, поэтому естественно стремление автора мемуаров запечатлеть встречи с сестрой Мариной в Париже (1912 г.) и в Москве (1914 г., а потом в 1917 г.), не упуская малейших подробностей.

В «Воспоминаниях» 1983 года впервые появился раздел «Молодость», состоящий из двух частей («Москва. Петроград», «Москва»), где передана напряженная атмосфера военных и революционных лет. В это время жизнь сестер Цветаевых круто меняется: они теряют капитал, унаследованный от матери, а вместе с ним и возможность всецело отдаться литературному труду, их семейная жизнь рушится, ломается привычный уютный быт. В вихре перемен открываются истинные лица многих цветаяевских друзей и знакомых, один из которых, Толя Виноградов, когда-то бедный студент, ищущий покровительства

И.В. Цветаева и питавший к Анастасии Ивановне нежные чувства, после революции занимает должность директора Румянцевского музея и едва пускает на порог младшую дочь своего благодетеля. Глава «Последнее о Марине», где содержатся размышления мемуаристки о причинах гибели сестры и рассказывается о попытках найти ее могилу, также впервые включена в издание 1983 года.

К 1983 году были откорректированы в соответствии с содержанием многие названия глав. Так, глава шестая части четвертой раздела «Детство» в издании 1971 года носит название «Весна. Угроза исключения. Поездка в Шёнау. В гостях у фрейлейн Роут». Однако в тексте ничего не говорится о поездке в Шёнау и о посещении фрейлейн Роут, так что в издании 1983 года глава называется «Весна. Угроза исключения». В главе пятой части седьмой раздела «Отрочество и юность» не рассказывается о буре, которая настигла повествователя во время катания на лодке по Оке, а в главе шестой части девятой нет упоминаний об отношении Бори Голубева к творчеству Гоголя и о том, чтобы кто-либо заболел корью.

Одним из помощников Цветаевой в процессе подготовки рукописи «Воспоминаний» к изданию была А.А. Саакянц, которая, предвидя, что книга подвергнется значительным купюрам, с разрешения автора переписывала и оставляла в своем архиве некоторые фрагменты произведения. В книге «Только ли о Марине Цветаевой?» Саакянц объясняет причины несоответствий между названиями глав и их содержанием. «Редакция не была милостива к невинным, “розовым” воспоминаниям Анастасии Ивановны о детстве и милой старой Москве. Как только начинало пахнуть неблагополучием — становилась бдительной и непреклонной. Так, в первых изданиях книги остался подзаголовок: “Семейная трагедия драконы”... Я написала Анастасии Ивановне, спросила, что сие означает, так как в книге об этом не было ни слова. Анастасия Ивановна ответила:

“Семейная трагедия Драконны (Л. А. Тамбулер) — купюра изд<ательст>ва Сов<етский> пис<атель>. Когда в 1908–1909 гг. она узнала о сожигательстве ее мужа с ее матерью (бывшей красавицей) и поняла, что и замуж за него мать выдала ее, чтобы не терять любовника своего, — Л.А. уехала на другую квартиру (была зубной врач), оставив им внука их, мальчика лет 12, Шуру и кончила жизнь одна (хотя временно сын этот, выросши и женатый, жил у нее). Заболев раком, пожилая,

отравилась – так говорили. Я не знала об этом, а старшая сестра наша Лера была на похоронах.”

В третьем, дополненном издании “Воспоминаний” (1983 г.) подзаголовок убрали – и только»¹³.

Таким образом, после выхода книги в 1971 году мемуаристка продолжала работу над нею, дополняя содержание всех последующих изданий. В 1981 году в предисловии к публикации части «Воспоминаний» в журнале «Москва» Цветаева замечает: «Предлагаемое мною ныне читателю не есть написанное “единым духом”. Это выборки и переработка большой вещи, давно... написанной, не могущей уместиться в журнале»¹⁴. А в аннотации к новым фрагментам мемуаров, вышедшим в 1985 году в «Звезде», сказано: «Анастасии Ивановне Цветаевой исполнилось девяносто лет. Ее книга “Воспоминания” непрерывно пополняется, в короткое время выдержала три издания, не считая журнальной публикации. Анастасия Ивановна продолжает работать. Мы публикуем новые фрагменты из ее воспоминаний»¹⁵.

Существенные изменения, касающиеся содержания глав «Открытие музея» и «Поездка к Горькому. Встреча с Мариной», были внесены в издание 1992 года. Причины столь растянутой во времени переработки связаны и с динамикой движения творческого процесса, и с постепенным ослаблением, а потом и вовсе исчезновением, советской издательской цензуры.

Тем не менее, в творческом архиве А.И. Цветаевой остались фрагменты рукописи, так и не вошедшие в «Воспоминания». Это дает основание А.А. Саакянц считать, что «книге, несмотря на несколько ее изданий, не повезло: слишком много важных страниц было в ней сокращено, как по цензурным, так и по редакторско-вкусовым причинам»¹⁶. И все же «Воспоминания» А.И. Цветаевой – это достойный образец русской мемуарной прозы. Книга, созданная в последней трети XX века, воплощает традиционную для русской литературы гуманистическую направленность. Автор облекает факты биографии в изящную форму, выступает не отстраненным хронографом, но полноправным действующим лицом, экспрессивно переживающим события. Что касается содержательной, фактической стороны и тех «важных страниц», о которых говорит Саакянц, то некоторые из них вошли в состав книги «Неисчерпаемое», а некоторые – можно обнаружить в изданной переписке А.И. Цветаевой

с П.Г. Антокольским «Гений памяти». Кроме того, уже после кончины Анастасии Ивановны в 1993 году, в журнале «Новый мир» появилась публикация «Николай Миронов», подготовленная С.А. Айдиняном, литературным секретарем Цветаевой. Он замечает, что «за пределами “Воспоминаний”... остается еще немало замечательного мемуарного материала, все еще не изданного. К неопубликованным полностью (лишь в небольших отрывках) относится и глава “Николай Миронов”»¹⁷. Таким образом, издательская судьба книги А.И. Цветаевой складывалась непросто. Думается, что шестое издание «Воспоминаний» (2005 г.) не станет последним, а материалы из творческого архива автора, еще не опубликованные, но достойные читательского внимания, увидят свет.

Примечания

¹ Мейн А. Из книги о Горьком // Новый мир. – 1930. – № 8–9. – С. 94–115.

² Цветаева А.И. Старость и молодость // Цветаева А.И. Моя Сибирь. – М., 1988. – С. 268.

³ Цветаева А.И. Из прошлого // Новый мир. – 1966. – № 1. – С. 79.

⁴ Гений памяти: Переписка А.И. Цветаевой и П.Г. Антокольского. – М., 2000. – С. 50–51.

⁵ Саакянц А. Спасибо Вам! – М., 1998. – С. 219.

⁶ Гений памяти: Переписка А.И. Цветаевой и П.Г. Антокольского. – М., 2000. – С. 93.

⁷ Там же. – С. 70.

⁸ Там же. – С. 39.

⁹ Антокольский П. Проза и память // Новый мир. – 1972. – № 6. – С. 254.

¹⁰ Там же. – С. 254.

¹¹ Трефилова Г. Книга жизни // Смена. – 1972. – № 8. – С. 19.

¹² Цветаева А. Воспоминания // Москва. – 1981. – № 3. – С. 116.

¹³ Саакянц А. Анастасия Ивановна // Саакянц А. Только ли о Марине Цветаевой? – М., 2002. – С. 155.

¹⁴ Цветаева А.И. Воспоминания // Москва. – 1981. – № 3. – С. 116.

¹⁵ Цветаева А.И. Из воспоминаний // Звезда. – 1985. – № 2. – С. 169.

¹⁶ Саакянц А. Анастасия Ивановна // Саакянц А. Только ли о Марине Цветаевой? – М., 2002. – С. 153.

¹⁷ Цветаева А. Николай Миронов // Новый мир. – 1996. – № 6. – С. 144.

Ю.Ю. Муравьёва

К ПРОБЛЕМЕ СТИЛИСТИКИ И АТРИБУЦИИ ЕГИПЕТСКИХ ПОГРЕБАЛЬНЫХ МАСОК АНТИЧНОГО ПЕРИОДА

Довольно часто сенсационные находки порождают столь неистовый интерес, что под его всепоглощающей силой невольно меркнет значимость находок других, на первый взгляд менее примечательных, однако, как оказывается впоследствии, не менее важных. Порой несколько лет требуется для того, чтобы полемика, возникшая вокруг сенсации, постепенно утихла и начались беспристрастная оценка и осмысление каждого предмета археологической находки, дабы он, подобно звену, смог по праву занять именно своё единственно верное место в цепи последовательного развития истории и искусства.

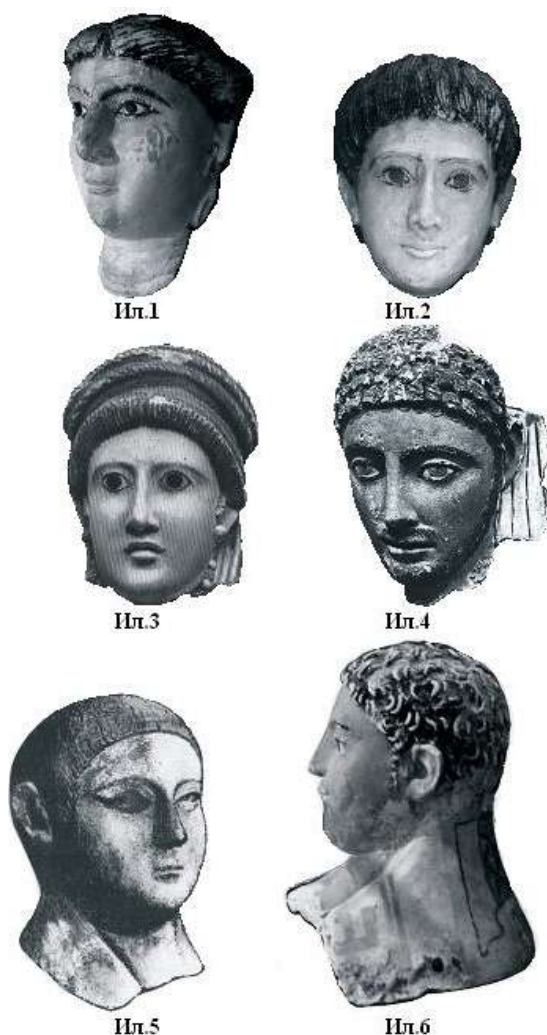
Находка в 80-е годы XIX века в некрополях оазиса Фаюм (Средний Египет) энкаустических живописных портретов превратилась в настоящую сенсацию. Искусствоведы, до этого имевшие довольно смутные представления о существовавшем и распространённом в древнем мире способе живописи разогретыми восковыми красками – энкаустике, впервые смогли ознакомиться с ней на примере найденных в Фаюме погребальных портретов. Дело в том, что произведения энкаустической живописи долгое время оставались лишь призрачным видением: учёные знали об их существовании из книг античных авторов, но не могли воочию, на конкретных живописных работах, убедиться в истинности написанного. И только с находкой в Фаюмском оазисе косвенные сведения получили убедительные подкрепления реальными фактами. Это значительное событие вызвало адекватную реакцию в научном мире и стало причиной особого интереса к уникальным в своём роде памятникам живописи античного времени. Фаюм, вошедший в историю как место первых находок этих произведений, дал название – «фаюмские» – всем портретам, впоследствии обнаруженным в некрополях и других районах Египта (Хаваре, Арсиное, Мемфисе, Ахмиме, Антинополе и др.)

В отличие от фаюмских портретов, изучение египетских масок римского периода не сопровождалось бурными дебатами, свойственными сенсационным открытиям. Маски находили в тех же некрополях, что и выполненные восковыми красками портреты, однако главное внимание

исследователей занимали живописные работы, а скульптурные, к сожалению, оставались на втором плане и их значимость меркла в тени славы открытия энкаустических произведений. Такое неравноценное отношение к изучению памятников единых по сути, ибо имеющих общее сакральное предназначение, было, по меньшей мере, несправедливым.

В 2002 году в залах Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина в Москве проходила уникальная выставка египетских древностей – «Путь к бессмертию». Экспонируемые на ней памятники, в том числе погребальные маски римского времени и фаюмские портреты, дали возможность полнее представить стилевое многообразие портретного искусства Египта I–IV веков. В каталоге выставки была впервые опубликована вся коллекция египетских масок римского периода в собрании ГМИИ¹. Несмотря на разнообразие стилистических решений скульптурных портретов, несомненное отличие их форм, немало масок датированы в каталоге общей цифрой – II век². Справедливо заметим, что сведения о погребальных масках римского периода не изобилуют библиографическими ссылками (а те редкие упоминания в литературе, что есть, относятся к 20–30, в лучшем случае к 60–70 годам прошлого века), многие памятники вовсе лишены упоминания в научной литературе³. Увы, но временное соседство с «популярными» фаюмскими портретами в своё время отодвинуло в тень родственные им по назначению погребальные маски, последствия чего, к сожалению, мы пожинаем и сегодня: яркие произведения портретного искусства античного времени в коллекции египетских древностей ГМИИ – египетские скульптурные портреты I–IV веков – в настоящий момент остаются малоизученными.

Не претендуя на всеохватность проблемы, мы остановимся лишь на некоторых существенных моментах, которые, на наш взгляд, помогут в вопросах атрибуции и стилистического анализа части египетских масок римского периода из коллекции ГМИИ. Основываясь на данных зарубежных исследований и трудах таких авторов, как К. Эдгар, Фл. Питри, О. Маснер, Б. Бозмер, К. Михай-



ловский, М. Фьельдхаген, М.-Ф. Обер, Р. Кортон-пасси, К. Парласка, Г. Земман можно выделить несколько принципов, являющихся основополагающими в вопросах датировки египетских масок I–IV веков.

Итак, при определении времени создания масок учитывается два признака – стилистический (форма маски в целом и приёмы трактовки деталей портрета) и технологический. Отдельно отметим ещё один признак – причёски и украшения, который является своеобразным показателем соответствия веяниям моды, господствующим в какой-то определённый локальный промежуток времени. Акцентируя внимание прежде всего на вопросах стилистики, начнём с рассмотрения особенностей форм масок. Учитывая, что исследователи установили их своеобразную эволюцию, проследим это развитие последовательно.

Вначале (I век) делали маску лица и прикрепляли её горизонтально на одном уровне с мумией. Затем (конец I – начало II вв.) форму начали постепенно округлять, маску приподнимать, и она из лицевой по сути превратилась в голову со скошенным затылком. Подобного рода маски преобладали на протяжении всего II века. Четыре памятника из экспозиции ГМИИ относятся именно к такому типу. Это маска женщины средних лет (Инв. № I, 1а 2735. **Ил. 1**), маска мальчика (Инв. № I, 1а 2736. **Ил. 2**), молодой женщины с высокой причёской (Инв. № I, 1а 2737. **Ил. 3**) и молодого человека с бородкой (Инв. № I, 1а 2730. **Ил. 4**). К более позднему времени (конец II, III–IV вв.) маска эволюционировала в пластический портрет, который изображал умершего лежащим с вертикально приподнятой головой, иногда даже по пояс и с руками. Примером здесь могут служить два наших памятника из Московского музея. Это портрет мужчины с круглым лицом и короткой шеей (Инв. № I, 1а 2734. **Ил. 5**) и портрет мужчины с весёлым лицом (Инв. № I, 1а 2732. **Ил. 6**). Исследователи египетских погребальных масок позднего периода называют такой тип скульптурного изображения «портретом-бюстом», однако нам кажется это не совсем верным.

Обратим внимание, что во всех подобных портретах пластически переданная голова умершего не просто вертикально приподнята, она как бы поддерживается подголовником, схематическое изображение которого можно угадать в красочных линиях на тыльной стороне «постамент-бюста», чья форма, заметим, тоже весьма неотдалённо напоминает подголовник. Таким образом, мы усматриваем, что приподнимающий голову «постамент» является именно изображением подголовника, своеобразным и обобщённо трактованным. Наше умозаключение можно обосновать не только визуальным наблюдением, но и толкованием глубокого магического смысла подобного изображения. Известно, что сакральным предназначением подголовника было – поднять и защитить голову умершего, поднятие головы символизировало пробуждение к новой жизни:

«Ты, поднят, страждущий, лежащий неподвижно. Твою голову подняли к горизонту, ты восстал и торжествуешь, ибо многое сделано для тебя. Птах низверг твоих врагов, ибо ему повелели сделать это для тебя. Ты – Хор, сын Хатхор, ... возвращающей голову после убийства. Твою голову не

отберут у тебя..., твою голову никогда, никогда не отберут у тебя»⁴.

Довольно странно, что некоторые искусствоведы изначально видели в эволюции формы маски (от лица к более выраженному объёму — голове) всего лишь стремление к удобному рассматриванию портрета и даже находили в этом «нарушение религиозной традиции» постановкой «чисто формальной задачи в типе надгробного памятника»⁵.

Отметим, что рассмотренная нами эволюция форм масок не исключала возврата к пройденному и сосуществования форм, типичных для разных периодов. Например, в III–IV веках, когда распространилось и стало характерным изображение вертикально поставленной головы, поднятой подголовником, по-прежнему осталась в ходу типичная для II века трактовка маски в виде головы со скошенным затылком. Такой факт объяснить нетрудно: архаичность традиций и спрос наверняка немалочисленной группы населения на более дешёвые, а значит доступные скульптурные портреты, в изготовлении которых требовалось меньшее количество технологических затрат.

Другой стилистический признак, имеющий важное значение при атрибуции масок, — приёмы трактовки деталей портрета. Здесь учёные отмечают последовательное нарастание стремления древних художников к условности трактовки образа, чётко выраженной схематизации форм деталей портрета. Все эти признаки ясно просматриваются в работах позднего периода (конец III–IV вв.), тогда как в ранних работах традиционное обобщение форм не носило чётко выраженный схематичный характер.

Отдельно отметим замеченную ещё К. Эдгаром такую стилистическую особенность, как пластическое решение формы губ⁶. Это весьма важно, если учесть, что форма так называемого «эллинистического типа» с изящно приподнятыми уголками, образующими на лице своеобразную умиротворённую улыбку, довольно часто встречается у масок раннего периода (I–II вв.), и, что примечательно, подобная улыбка есть на лицах у двух наших пластических портретов — у маски женщины средних лет (Ил. 1) и у маски мальчика (Ил. 2). Такая «улыбчивая» форма губ была привнесена греческой культурой и стала характерной для картонажных масок эллинистического Египта (IV–I вв. до н.э.), а впоследствии, ставшая уже архаической традицией, эта форма нередко заимствовалась мастерами римского времени (по-

этому мы и можем наблюдать сей «отголосок» минувшего стиля на гипсовых масках I–II веков).

Установленное ещё Фл. Питри и А. Гайе соответствие портретных черт умершего и его маски⁷ породило в научной среде косвенно обоснованное предположение: отформованные гипсовые маски, снятые с моделей, подвергались последующей обработке, в результате чего художник добивался портретности⁸. Однако, наряду с этим мнением бытует совершенно противоположное: маски изготавливались в большом количестве по шаблонным образцам и покупались у торговцев. Впервые высказанное К. Эдгаром⁹ это предположение завоевало немало сторонников, и небезосновательно: исследователь заострял внимание на том, что в большинстве случаев маски представляют собой тип — идеализированный портрет с бесчувственным и бесхарактерным «кукольным» лицом¹⁰. Вероятно, объяснить сосуществование противоположных и противоречивых мнений о производстве масок (индивидуально — для конкретного заказчика, и «поточным методом» — для любого покупателя) можно только предположением о неидентичности предназначения некоторых портретов и изготовлении их в разных художественных мастерских. К сожалению, на настоящий момент никто из исследователей не даёт исчерпывающего ответа на предмет «дуалистичности» образов.

Попытаемся разрешить спорный вопрос о существовании типологических и индивидуальных портретов, представив свою версию объяснения этому факту. Заметим, что проблема эта, очевидно, заключается в неодинаковости предназначения некоторых масок. Такое предположение можно сделать, обратив внимание на одну довольно интересную деталь: все так называемые «типологические», «внепсихологические», «бесчувственные», «бесхарактерные», «с кукольным лицом» и т.п. маски имеют (кроме перечисленных) единый общий признак — своеобразный пластически решённый фон — убрус (полотнище). Используя в качестве примера памятники из московской коллекции, выделим маску молодой женщины с высокой причёской (Ил. 3) и маску молодого человека с бородкой (Ил. 4), чьи «внепсихологические» портреты выполнены именно на фоне такого убруса (теперь, к сожалению, местами сильно отбившегося). Не исключено, что все маски, решённые на фоне-убрусе, имели сзади отверстие: в него, вероятно, продевалась верёв-

ка, за которую маску привязывали к мумии или вешали на стену. Такое отверстие есть у маски молодой женщины. Маска мужчины сильно отбита сзади, и это является причиной лишь предполагать, что подобное отверстие было и у неё.

К сожалению, не на все вопросы обозначенной проблемы можно дать исчерпывающий ответ, многое пока остаётся за гранью наших возможностей, рождая смутные, неуверенные но, может быть, недалёкие от истины мысли. Зачем древние художники делали маски на фоне убруса? Какая роль отводилась им? Почему эта отнюдь не малочисленная категория масок явно выделяется из ряда остальных по стилистическим признакам? – И это далеко не все вопросы, которые ждут своего единственно верного ответа.

Возможно, маски с фоном убрусом вышли из одной мастерской или, по крайней мере, из мастерских с близкими и преемственными традициями. Возможно, убрус – недалёкий «родственный» полосатого платка-клавта (традиционного египетского царского головного убора), возможно – просто фон, служащий для своеобразного завершения скульптурного портрета и органичной связи его с плоскостью стены (если верно предположение, что маски с таким фоном висели в атриумах), возможно – и то, и другое одновременно. Как бы то ни было, но факт остаётся фактом: для всех масок, имеющих фон-убрус, в большей степени, чем для остальных, характерна условность в трактовке образа и некий, назовём его типологическим, стандарт внепсихологического решения портрета.

Итак, на попытке разрешить спорный вопрос о сосуществовании масок типологических и масок индивидуальных мы закончим обзор вопросов по проблеме атрибуции и стилистического анализа египетских скульптурных портретов римского времени. В заключение отметим, что, к сожалению, для большинства отечественных учёных и по сей день актуальным остаётся утверждение В. Павлова о том, что «египетские портреты греко-римской эпохи продолжают считаться ...явлением локальным»¹¹ – а это, в свою очередь,

является причиной весьма однобокого подхода в изучении генезиса египетского портретного искусства обозначенного периода и целостного представления о нём.

Примечания

¹ Путь к бессмертию: Памятники древнеегипетского искусства в собрании ГМИИ им. А.С. Пушкина: Каталог выставок. Москва, 2002 / Сост. О.Д. Берлев, О.А. Васильева, О.П. Дюжева и др.; введ. С.И. Ходжаш. – М.: ГМИИ, Вост. лит., 2002. – С. 64–67.

² Примером могут служить разностилевые памятники, которые автор рассматривает в этой работе. В упомянутом каталоге они значатся под порядковыми номерами 128, 136, 137, 138, 139, 140. – Там же.

³ Там же. № 126, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142.

⁴ Этот текст из главы CLXVI «Книги мёртвых» традиционнно писали на амулете – уменьшенной копии подголовника (*Бадж У*. Египетская религия. Египетская магия. – М.: Новый Акрополь, 1996. – С. 207).

⁵ *Кобылина М.* К вопросу о римско-египетском портрете // Античный портрет / Сборник Гос. института истории искусств. – Л.: Академия, 1929. – С. 90.

⁶ *Edgar C.* Graeco-Egyptian Coffins, Masks and Portraits / Catalogue Général des Antiquités Egyptiennes du Musée du Caire. – Caire, 1905. – P. VIII.

⁷ *Petrie Fl.* The Art and Crafts of ancient Egypt. – Edinburgh. – London, 1909. – P. XLII; *Gayet A.* Les Portraits d'Arsinoë // Gazette des Beaux Arts. – 1908. – Janvier-Avril. – P. 125–127.

⁸ Такой метод был хорошо известен в древнем Египте и, вероятно, действительно использовался мастерами I–IV веков (*Померанцева Н.А.* Эстетические основы искусства Древнего Египта. – М.: Искусство, 1985. – С. 166–175).

⁹ *Edgar C.* Op. cit. – P. VI.

¹⁰ Там же.

¹¹ *Павлов В.В.* Египетский портрет I–IV веков. – М.: Искусство, 1967. – С. 45.

Л.А. Мямлина

МИХАИЛ ПРИШВИН О ЛЮБВИ ЗЕМНОЙ И НЕБЕСНОЙ

В художественной философии М. Пришвина намечена центральная линия текстопорождающих мотивов, связанных с осмыслением метафизики любви, которая в русском философском дискурсе конца XIX – начала XX века приобретает важнейшее концептуальное значение.

В понимании онтологической сущности Эроса Пришвин очень близок к философии Вл. Соловьева, у которого «смысл любви» состоит в преодолении индивидуализма, замкнутости человеческого существования, в возможности переходить за «границы своего фактического феноменального бытия» (В. Соловьев).

Тема любви находит своеобразное воплощение в автобиографическом романе «Кашеева цепь», основой сюжета которого является реальная биография писателя. Любовь стала серьезным испытанием душевных и духовных сил Пришвина, который в течение сорока лет с удивительным постоянством обращался к своей первой любовной катастрофе. Сокрушительное любовное поражение, испытанное художником в далекой молодости, сублимируется в авторском мифе о любовной инициации автобиографического героя Михаила Алпатова. Все тонкости душевного переживания, все взлеты и падения Алпатова потребовали особых способов художественного воплощения, связанного с мифопоэтикой.

Только логика мифа, считал Пришвин, может адекватно отобразить ту модель мира, которую писатель считал наиболее совершенной. Мир, по Пришвину, есть великое Всеединство, а человек – лишь часть этой целостности, и в своей сущности он неотделим от природного мира. И любовный пробег человека – тоже часть Всеединства, ибо человек природен: «творческая сила природы, ставшая личным делом отдельного человека, преобразается, но не изменяет общим законам» [1, с. 293].

Однако у человека все значительно глубже и трагичнее, потому что любовь – чувство космическое, преобразующее плотную материю земного мира, чувство, которое выше проявления родовой необходимости.

Испытание любовью – это еще и поиски самого себя, своей самости, духовные по своей сути, направленные не только к себе, но, что самое главное, к Другому.

Смысловым стержнем любовного дискурса «Кашеевой цепи» являются поиски Алпатовым своей невесты, образ которой постоянно трансформируется: от неясной, таинственной девушки, являющейся герою «под зеленой вуалью», до реальной невесты, отказывающей своему жениху. «Зеленая вуаль» – символ загадочности, таинственности женского начала. Герой влюбляется в незнакомую девушку, лишь угадывая черты ее лица. Но эта неуловимость словно предопределяет свойство любовной коллизии: невеста все время меняет свой облик, у нее несколько лиц, а герой, вступая на путь поисков ускользающей девушки, пытается определить, какова же она, истинная Инна Ростовцева.

Символика любовных отношений имеет непосредственное выражение в бессознательном начале личности. В этом нет ничего удивительного: «сон и миф генетически родственны, имеют единую основу и отражают в своих странных формах глубинные процессы человеческого сознания» [2, с. 99].

Эта символика разворачивается в сновидческой реальности. Причем, можно утверждать, что к этой же реальности принадлежат картины поэтических видений, так называемые «грезы наяву». По мнению А. Горского, «законы движения потока образов, вихрей воображения, направляющих поэтическим творчеством, однородны с законами сновидения, сновидческого воображения» [3, с. 195]. В романе «Кашеева цепь» сновидческая и поэтическая реальность близки, почти тождественны. И здесь к Пришвину применимо утверждение М.О. Гершензона о том, что «сон» можно понимать как «своеобразное состояние, когда душа, отгородившись от дневного мира заученных реакций и привычного рассеяния, уходит в свою глубь, где расцветает ее особая жизнь, сновидчески-творческая, питаемая тайными источниками образов, воспоминаний, надежд, желаний, мечты» [4, с. 78].

В снах отражаются судьбы героев. Сны помогают отыскать верное решение, оберегают от необдуманных поступков. Самые значимые видения в структуре романа образуют текстопорождающие символы. Граница сновидческой и художественной реальности нередко условна, сон зачастую продолжается после пробуждения. Видения

порой возникают вне сна, вне зависимости от сна. Неслучайно зачастую они характеризуются тем же пространственно-предметным наполнением: улицы, города, сады, дома, двери, окна, зелень растений, деревья, вещи, принадлежащие героям, и т.д. В них активно используется архетипическая символика, которая ведет к глубочайшим тайнам личности.

Одно из первых сновидений относится к тому времени, когда Алпатов мучился тайной женского начала, когда мальчик даже не знал, каких женщин называют красивыми. Символично, что сон этот связан с полетом. Во сне маленький Курымушка, так звали главного героя в детстве, учится летать. Снится ему, «будто он машет ладонями по воздуху, как крыльями, и поднимается, пробуя еще раз – выше поднимается» (т. 2; 51). Но не случайно этот полет должен быть тайной, стоит Курымушке заявить «об этом открытии всем», как притяжение земли становится непреодолимым. Потому что это может понять только Она, которой мальчик «все тайны открыл и даже, как во сне куда-то летал» (т. 2; 52).

Она – реальная девушка, в которой Курымушка вдруг узнает свою любимую сказочную героиню – Марью Моревну. Образ сказочной красавицы Марьи Моревны имеет фольклорно-мифологическую архетипическую основу. Теперь Марья Моревна навсегда поселяется в душе Курымушки. По существу, это пришвинская Анимы, высокая и целомудренная. Свою Аниму взрослый Алпатов бессознательно узнает в таинственной невесте.

Любовная ситуация в «Кашеевой цепи» разворачивается в реальном и сновидческом пространстве. В эротическом хронотопе нет границ между жизнью и иллюзией. Сновидческие реалии алогичны лишь на первый взгляд. На самом деле, сон является перспективой будущих событий, указывая всегда на что-то очень важное и глубокое.

В поезде, уносящем героя в Германию, Алпатов видит сон, в котором за граница представилась ему огромным парком с фонтанами, «там среди статуй прекрасных женщин была вырублена из финского порфира каменная баба, в которой была скрыта Инна Ростовцева. Она просит его разбить камень, и он берет молот...» (т. 2; 261). Это весьма символично, если учесть развязку их любовной истории. Инна ограждает себя от героя стеной социальных предрассудков, требуя от него невозможного. Она находится в пле-

ну своих расчетливых желаний как в «финском порфире» каменной бабы.

В снах встречаются сказочные образы, чудесные помощники, сакральные пути-дороги, волшебные указатели, которые помогают герою найти свою невесту. В снах звучит неземная музыка, поднимающая героя со ступеньки на ступеньку таинственной лестницы. Вверх и вверх – к встрече с единственной, к той, что должна открыть свой истинный лик.

Путь к ней лежит через Зеленую дверь – символ тайной дороги. Через Зеленую дверь может пройти только тот, кто чист сердцем, кто не заденет ни одной травинки, ни одной веточки.

Вместе с тем, во сне, как и в жизни, герой не чувствует себя в безопасности, ибо везде расставлены ловушки, и прекрасные улицы, дороги и тропинки оборачиваются враждебными и вымороженными местами.

Пространство сна и реальное пространство могут совмещаться, а время сновидений как бы перетекает в физическое время персонажа. Алпатов сходит со ступеньки на ступеньку в своих звенящих неземной музыкой снах и, проснувшись, видит продолжение той жизни, что чудилась ночью: «в огромном окне сияли холмы Зелёной Германии, на голубом великом небе спокойными кругами плавали два коршуна, на некрашеной основной стене висела большая белая шаль» (т. 2; 300). В совмещённом хронотопе – всё те же константные знаки: лес, дорога, лестница, река, гора, деревья, вода, дверь. Чудесны сны, чудесна сама жизнь, где писатель нашёл свою Зелёную Дверь, не заденет ни одной травинки, и трудно сказать, где ярче, красочнее и выразительнее мир, во сне или в реальности. Только музыка, звучащая как-то по-особенному в ступенчатых снах, не принадлежит «долгему», несмотря на то, что это совершенно «естественная музыка», но «ей с трудом подражают в обыкновенной жизни, проделывая смешные движения локтями и пальцами» (т. 2; 300).

Сновидения не обманывают, наоборот, они «обнажают»... «высвечивают»... «ту исключительную филигранность наших нравственных, зачастую даже метафизических переживаний, те тончайшие смысловые переливы человеческих отношений, те мельчайшие нюансы, то знание... короче, ту сознательную, но воплощённую с беспримерной деликатностью логику, которая, казалось бы, должна быть доступна лишь в состоянии напряжённого бодрствования» [5, с. 512].

Но сны не могут заменить реальности, в которой разрыв с невестой неотвратим. Однако даже несчастная любовь не отнимает, а, наоборот, умножает творческие возможности человека, ибо у Пришвина – любовь есть сила космическая, восстанавливающая целостность личности.

Пришвинский эрос – главный мистический принцип Всеединства. Это сила не разлучающая, а соединяющая, восстанавливающая живое родство человека с природой.

Алпатов уходит от любовной катастрофы в мир природы как в родное лоно, где все знакомо и дорого. Запутавшись, заплутав в лабиринте чувств, чужих мыслей и слов, в этом пространстве несвободы, где не отвечают на высокую настоящую любовь, редкую и преданную, требуя «создать прежде положение», а потом влюбляться, Алпатов, измучившись, сойдет с поезда, услышав знакомые с детства звуки родного леса.

Можжевательник поддержит усталого человека: «Счастье сгорает. Нога поскользнулась. Интеллигентный человек падает на куст можжевательника, и тот его держит, подпирая мохнатыми лапами» (т. 2; 435).

Связь Всеединства с метафизикой любви рождает в пришвинском дискурсе образ распрятого любовника. Трагедия Алпатова, по существу, в том, что он не может найти равновесие между любовью земной и небесной. Высота его мифической Анимы, узнаваемая в снах, в их музыкальной неземной симфонии, трансформируется в скучные

и пошлые обстоятельства наяву. Невеста требует слишком большой жертвы – отказаться от своего предназначения, от своего пути. Но трагедия Алпатова не только в этом. Главное заключается в том, что «в момент величайшего душевного напряжения он не может оскорбить свою любовь чувственно-плотским проявлением» [6, с. 176].

Пришвинский герой раздвоен, ибо он принадлежит земле, но сила истинной любви стремится преодолеть земное притяжение, оторвать от земли. Эрос Пришвина преображает человека, но в то же время не делает его счастливым.

Библиографический список

1. *Пришвин М.М.* Собрание сочинений: В 8 т. – М.: Художественная литература, 1982–1986. – Т. 2. Далее с указанием тома и страницы в тексте статьи в круглых скобках цитируется это издание.
2. *Борисова Н.В.* Жизнь мифа в творчестве М.М. Пришвина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2001. – 282 с.
3. *Горский А.К., Сетницкий Н.А.* Сочинения. – М., 1995.
4. *Гершензон М.О.* Явь и сон // Пушкин в русской философской критике. – М., 1990.
5. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
6. *Борисова Н.В.* Метафизика любви в творчестве И.А. Бунина и М.М. Пришвина // Творческое наследие Ивана Бунина на рубеже тысячелетий. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2004.

О.В. Румянцева

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ИВАНА ВИШНЯКОВА НА ТВОРЧЕСТВО ГРИГОРИЯ ОСТРОВСКОГО

В творчестве любого художника всегда можно выделить особенности стиля и художественной манеры, сформировавшиеся под влиянием других живописцев, что обычно обусловлено общностью интересов или стилистических тенденций. Это помогает осмыслить место художника в ряду современных ему мастеров. Применительно же к Григорию Островскому, когда мы практически ничего не знаем о его жизни, искусствоведческий анализ полотен может помочь и в разгадке тайны его биографии.

Портреты Григория Островского, написанные в так называемом «примитивном» стиле, наибо-

лее сопоставимы с работами Ивана Яковлевича Вишнякова. Иван Вишняков прожил до 1761 года. Самая ранняя известная нам работа Г. Островского относится к 1771 году. Следовательно, Островский относится к следующему поколению художников. Он вполне мог учиться на работах Вишнякова и сходство между некоторыми работами Островского и Вишнякова не может быть случайным.

В творчестве Вишнякова очень много соединения старых и новых тенденций, как в мировоззрении, так и в технике. Выработанные им художественные приемы легли в основу дальнейшего

развития русского портрета. Неудивительно, что позднее у многих столичных и провинциальных портретистов прослеживаются черты, идущие из живописи Вишнякова. В провинциальной культуре, как известно, модные тенденции несколько запаздывают, поэтому живопись Ивана Вишнякова достаточно долго оставалась образцом для провинциальных мастеров.

В творчестве Г. Островского и И. Вишнякова так много сходных черт, что напрашивается мысль, что Островский знал хотя бы некоторые работы столичного мастера.

Прежде всего, выделим параллель – «Портрет Федора Голицына» Вишнякова и «Портрет мальчика в зеленом мундире» Островского.

Еще одна параллель: «Портрет Сары Фермор» и «Портрет царевны Натальи Петровны» (повторение с работы Луи Каравакка) Вишнякова и «Портрет Анны Сергеевны Лермонтовой» Островского. Через копию Вишнякова с портрета царевны Натальи Петровны прослеживается опосредованная связь Островского с Луи Каравакком, который в свое время был учителем Ивана Вишнякова. Сравнивая «Портрет А.С. Лермонтовой» с «Портретом царевны Натальи Петровны», с большой долей вероятности можно утверждать, что Островский видел изображение Натальи Петровны в подлиннике. Настолько схожи лепка лица, пропорции головы, а особенно изображение глаз: крупные, широко раскрытые «глаза-вишенки». Такие «глаза-вишенки» мы видим практически на всех детских портретах Вишнякова. Вряд ли можно себе представить, что столь сильное сходство в изображении этих детей разными художниками является случайным. Если, такие черты, как парсунные традиции или черты рокального стиля, присущие работам разных художников, можно обозначить типологическим сходством, то здесь мы уже можем говорить о вероятном знакомстве провинциального мастера с работами столичного живописца.

Такое же сходство прослеживается между изображениями Федора Голицына и Дмитрия Черевина («Портрет мальчика в зеленом мундире»). Та же постановка и разворот фигуры, та же плоскость, то же использование локальных цветов, тот же типаж парадного полудетского портрета, где изображен только что получивший очередной чин юный воин. При взгляде на два эти портрета нас опять не покидает ощущение, что Островский мог где-то видеть «Портрет кн. Ф.Н. Голицына». Фе-

дор Николаевич Голицын родился в 1751 г. Зачислен с рождения в лейб-гвардии Конный полк. В этом же полку служил до отставки в 1761 году некий Григорий Островский, которого, вполне возможно отождествить с художником Григорием Островским¹. Не мог ли Островский еще в годы службы каким-то образом увидеть «Портрет Ф.Н. Голицына»?

Обращает на себя внимание еще одна черта, присущая и Вишнякову и Островскому. Они великопленные мастера детского портрета. Изображения детей у обоих художников при всей условности репрезентативного портрета поражают удивительно тонким проникновением во внутренний мир ребенка, что для XVIII века является еще большой редкостью. Для XVIII столетия характерно то, что мира детства практически не существовало. Ребенок считался «недоделанным» взрослым и задача воспитания состояла в том, чтобы его как можно скорее «доделать». Поэтому на портретах XVIII века дети изображались как маленькие взрослые по всем правилам «взрослого изображения». Лишь немногие живописцы начинали понимать неправильность подобных рассуждений. Хрупкость и ломкость фигурки и позы Сары Фермор с портрета Вишнякова перекликается с хрупкостью двенадцатилетней Елизаветы Черевиной с портрета Островского. Непосредственность Дмитрия Черевина – с непосредственностью Василия Дарагана с портрета Вишнякова. Трогательная серьезность царевны Натальи Петровны с серьезностью пятилетней Анны Лермонтовой.

И. Вишняков не прошел академическую выучку – Г. Островский тоже. Соответственно это порождало проблемы с рисунком. И у Вишнякова, и у Островского много черт, идущих от парсуны и иконописи. В творчестве Островского ярко обозначено колебание профессиональной живописи к парсунным традициям, что часто связывают с неустойчивостью его творчества и провинциальностью. Но подобные колебания нередко встречаются и у других мастеров, которых провинциальными никак не назовешь. Островский не единственный художник, овладевший новыми живописными принципами, который осознанно снова и снова обращается к парсуне, именно потому, что она в некоторых случаях гораздо лучше соответствует потребностям русского портрета. Парсунные традиции с годами становятся все ближе Ивану Вишнякову: в изображении мальчика Голицына выражено явное тяготение

Вишнякова к парсунным традициям. Таким образом, колебания художника XVIII столетия между новой столичной школой живописи и традициями прошлого не всегда являются признаками провинциализма художника, как это часто представляется. Даже некоторые представители так называемой «россиики» не остались равнодушным к ярко выраженной монументальности русской парсуны.

В творчестве Вишнякова наблюдается соединение парсунных традиций с западно-европейским рококо. «Однако вместо манерности западно-европейского рококо с его тонкими пастельными колористическими сочетаниями художник использует яркую и звучную гамму, более близкую русскому художнику, воспитанному на эстетических принципах иконописи. <...> Что, несомненно, привлекало мастера в европейском рококо, – это его тонкий психологический анализ <...> Но сама духовность русского портрета <...> пронизана теплотой и душевностью, в ней есть особая интимная нота, непритязательность, обаяние, какая-то большая цельность и целомудренность», – пишет о Вишнякове Т.В. Ильина². Чуть позднее то же самое мы видим и в портретах Анны Лермонтовой, Дмитрия Черевина, Н.С. Червиной кисти Григория Островского.

Обозначим наиболее характерные черты художественного стиля обоих художников:

- Главное внимание художники обращают на лицо модели и на доличное. Под тщательно и мастерски выписанным платьем плохо угадывается живое тело.

- Для модели характерна подчеркнутая монументальность образа и статичность позы.

- Максимальная выдвинутость фигуры на первый план.

- Фронтальная развернутость фигуры, вывернутые руки.

- Часто нет глубины пространства.

- Преобладают локальные красочные пятна.

- Высветлены выступающие части носа и лба. Блик на зрачке – чуть вверх и слева.

Таким образом, обнаруживается много сходства в манере и приемах живописи Вишнякова и Островского. Так как мы практически ничего не знаем о жизни Григория Островского, будем считать, что это связано с временной и территориальной близостью местопребывания художников.

Но есть момент, когда мы с большей уверенностью можем сказать, что Островский был зна-

ком с работами Вишнякова. На эту мысль наталкивает сходство «Портрета Дмитрия Черевина» («Мальчик в зеленом мундире») Островского и «Портрета Федора Голицына» Вишнякова. Островский работал на пару десятилетий позже Вишнякова, по всей видимости, он был знаком с творчеством Ф. Рокотова, которое, безусловно, оказало на него влияние. Поэтому Дмитрий Черевин изображен с чуть большей мягкостью и интимностью. Но внешняя сторона изображения удивительно тождественна с изображением маленького князя Голицына. Фигуры как бы распластаны на плоскости и представлены в типично репрезентативной позе. Повод для этого один: присвоение очередного воинского звания. Оба героя еще дети, но полны чувства собственного достоинства, оба осознают важность момента, оба чрезвычайно серьезны. На обоих портретах «живет» лицо, а не вся фигура, на обоих портретах правая рука – за обшлагом камзола. Любопытно, что только на «Портрете мальчика в зеленом мундире» Островский пытается показать руку модели, хотя сама кисть изображена наполовину и спрятана за обшлагом мундира. То есть под влиянием принятого типа парадного репрезентативного портрета, Островский решает немного изменить излюбленную им типологию портрета. Он использует тип поясного портрета, хотя обычно предпочитает погрудный, с изображением руки до кисти. В портрете Островского удивительным образом сочетается камерная манера изображения лица и парсунная манера изображения фигуры. При всем том, что портрет Черевина в большей степени можно назвать интимно-камерным, чем портрет Голицына, они очень сходны в плане подачи модели: как чисто внешне, так и психологически. Конечно, во многом это сходство можно объявить типологическим и стилистическим сходством. Но, когда смотришь на эти портреты, не оставляет ощущение, что Островский видел «Портрет Ф.Н. Голицына».

Посмотрим, нельзя ли наметить каких-либо точек пересечения в творчестве двух художников. Г. Островский вполне мог быть знаком с работами И. Вишнякова и учиться по ним. Скорее всего, он получил традиционное художественное образование для России середины XVIII века, то есть учился или в процессе выполнения каких-либо художественных работ, если он был практикующим живописец, или, копируя произведения других мастеров, беря частные уроки и изучая тео-

рию художественного процесса, если он был художник-любитель дворянского происхождения.

Одной из точек пересечения творчества Вишнякова и Островского могла быть усадьба Тишинных Тихвино-Никольское Рыбинского уезда Ярославской губернии, где хранились портреты Николая и Ксении Тишинных кисти Вишнякова (1755 г.), кстати, единственные подписные работы этого мастера. Это относительно недалеко от усадьбы Нероново Солигаличского уезда Костромской губернии. По всей вероятности, портреты Тишинных всегда находились в Тихвино-Никольском, и, если Островский и мог их видеть, то именно там. Тем более что, по версии краеведа Е.В. Сапрыгиной, художник, возможно, происходит из рода мологских дворян Ярославской губернии³.

Другой точкой пересечения могла быть, безусловно, Москва. Возможно, в какой-нибудь из

подмосковных усадеб Голицыных Островский мог увидеть портрет мальчика Федора Голицына и, может быть, другие портреты кисти Вишнякова, до нашего времени не сохранившиеся.

Таким образом, выявленные нами сходные черты в творчестве Григория Островского и Ивана Вишнякова дают основание считать, что они были обусловлены не только типологическим сходством полотен, но и прямым влиянием портретов столичного мастера на живопись Островского.

Примечания

¹ Сапрыгина Е. Фантом Григория Островского // Стражи времени. – Кострома: Промдизайн-М., 2005. – 380 с. с илл. Сс. 294–308. С. 305.

² Ильина Т.В. Иван Яковлевич Вишняков. Жизнь и творчество. – М.: Искусство, 1979. – 207 с. с илл. С. 109.

³ Сапрыгина Е. Указ. соч. – С. 294–308.

Ю.В. Терешина

ОНТОЛОГИЯ КАТЕГОРИИ КАУЗАТИВНОСТИ

Причинность как проявление универсальной связи вещей, состояний и событий получает выражение в языке через функционально-семантическую категорию «каузативности». Понятие «каузативность» в лингвистике неоднозначно и включает в себя разнообразный круг языковых явлений: от конструкций с одушевленным агенсом, воздействующим на лицо/предмет и вызывающим реакцию со стороны последнего, при узкой трактовке каузативности (С.Д. Кацнельсон), и до конструкций, выражающих причинно-следственные отношения, при широкой трактовке данной категории (В.П. Недялков, Г.Г. Сильницкий). Анализ «от семантики к форме», используемый в функциональной лингвистике, требует ясного понимания природы причинности и ее форм, что невозможно без обращения к философским основаниям данной категории, истории ее становления и развития.

Идея причинности зародилась в древности как обобщение опыта и практической деятельности первобытных людей. В мифологическом мировоззрении причинность связывалась с идеей порождения: происхождение природных и общественных явлений объяснялось цепью рождений мира и бессмертных богов из Хаоса.

Ранних древнегреческих философов-«физиков» волнует вопрос о причине, первоначала мира. Понятия – «причина» и «начало» – неразрывно связаны в термине «архэ», который ввел в употребление Анаксимандр [8, с. 188]. «Физики», отвечая на вопрос о первопричине всего сущего, пытаются отойти от антропоморфных мифологических представлений и ищут объективное, субстанциальное начало мира. У Фалеса этим началом является вода, у Анаксимена – воздух, у Гераклита – огонь, у Анаксимандра – «апейрон» (неопределенное, вечное и бесконечное первоначало). В философии Анаксагора введено понятие универсального начала – Разума – всеведущей и движущей силы сущего и одновременно цели движения мира.

Демокрит сводит первоначала других мыслителей к атомам, которые, в отличие от выдвигавшихся ранее идей, не несут в себе черт антропоморфности и содержат принцип предела делимости материи. Атомы вечны, неизменны, неделимы, все многообразие сущего проистекает из их соединения и разделения. Движение атомов подчинено необходимости, отождествляемой с причинностью. Случайность – лишь неизвестная разуму причина.

В дальнейшем крайний детерминизм Демокрита нашел отражение в трудах стоиков, которые ввели тотальную доктрину ананкэ: все в природе «происходит по предшествующим причинам в силу естественного сцепления и переплетения причин, и всем вершит необходимость» [14, с. 310].

В учении Платона причинами всего многообразия мира являются вечные, неизменные, самостоятельные сущности – идеи. Бытие и свойства вещей обусловлены тем, что в умопостижаемом мире имеется их причина. Идеи, по Платону, можно рассматривать как образцы, целевые причины вещей. Помимо целевой, Платон говорит и о действующей причине, когда описывает создание Космоса в диалоге «Тимей». Платон различает «творца» Космоса – демиурга (по сути, действующую причину), и тот «первообраз» (целевую причину), глядя на который он сотворил Вселенную: «...Для всякого очевидно, что первообраз был вечным; ведь космос – прекраснейшая из возникших вещей, а его демиург – наилучшая из причин» [11].

Философская мысль Древней Греции достигла наибольшей высоты в трудах Аристотеля. Аристотель, проанализировав значения, в которых употребляется слово «причина», выделил четыре вида причин: 1) материальные, то, из чего состоят вещи, их субстрат; 2) формальные, в которых форма (активный творческий фактор, стимул) проявляет себя, образуя сущность, субстанцию бытия; 3) действующие или производящие – рассматривающие источник движения и превращения возможности в действительность, «первое начало изменения или покоя»; 4) целевая или конечная причина, отвечающая на вопрос «Ради чего?» [1]. Четыре вида причин Аристотеля мыслятся им как четыре принципа бытия каждой вещи, диалектически слитые в единое целое, но главными для него являются формальная и целевая причины, представляющие «аспекты одного и того же определяющего телеологического фактора» [7, с. 64]. Под телеологическим фактором понимается «первое сущее», «первопричина» Аристотеля – вечный и неподвижный первый двигатель, высшая форма, «чистый акт», целевая причина всего сущего, источник бытия всех остальных вещей [2].

По мнению Г. Патти, представления Аристотеля о причинности распространяются и на область языка. Так, глагол – форма эффективной причины, а субъект или объект могут выступать

в виде материальной причины. Если субъект обладает умственными способностями, событию можно приписать также формальную, телеологическую причины [10, с. 137].

Телеологические воззрения на природу причинности господствовали в течение всего средневековья. Первопричиной всего сущего являлся, по христианскому вероучению, сверхъестественное начало – Бог, который сотворил мир актом своей воли. «Вначале было слово, и слово было у Бога, и слово было Бог», как сказано в Евангелии от Иоанна. Божественная воля является, таким образом, верховной причиной всякого бытия, ибо, по словам Дунса Скота, «ничто, кроме воли, не является причиной всего того, чего хочет воля» [2]. В гносеологии Бог видится как высшая цель познания, смысл человеческого бытия состоит в уподоблении Богу. Бог, как и в трудах Платона и Аристотеля, мыслится как соединение действующей и целевой причин.

Представления Аристотеля о четырех причинах как о четырех принципах бытия каждой вещи получают развитие у Фомы Аквинского, который различает четыре уровня бытийности вещей в зависимости от актуализации формы: 1) форма есть *causa formalis* сущего, т.е. внешняя определенность вещи (неорганические стихии и минералы); 2) форма – *causa finalis*, конечная причина вещи, которой внутренне присуща целесообразность (растения); 3) форма – *causa efficiens*, действующая причина, сущее имеет в себе не только цель, но и принцип деятельности (животные); 4) форма – сама по себе (*forma per se, forma separata*). Это дух, или ум, разумная душа – высшее из сотворенных сущих [2].

Развитие научных представлений о причинности тесно связано со становлением физики в XVI–XVII вв. Причинение в трудах Галилея и Ньютона рассматривается наряду с учением о силах, вызывающих изменения в движении тел. Важной особенностью причинно-следственных взаимодействий считается строго однозначное их развертывание во времени, при котором одна причина в конкретных условиях порождает лишь одно следствие. Таким образом, причинность рассматривается как некая внешняя сила, воздействующая лишь на количественные характеристики объекта, его положение в системе.

Фундаментальные открытия в механике потребовали философского обоснования целей, задач и методов науки. Фрэнсис Бэкон, родоначальник

нового подхода к науке, провел строгое разграничение предмета и функций физики и метафизики: физика изучает законы природы и только фактически действующие причины, а метафизика – Бога и конечные (целевые) причины [6].

Процесс устранения из физики всех причин, кроме действующих, получил развитие у Рене Декарта, сформулировавшего главный принцип картезианства: наука должна устанавливать не просто (математический) закон, описывающий поведение объекта, но находить причины всех явлений природы.

Последователь Ф. Бэкона и Р. Декарта Бенедикт Спиноза провозгласил принцип причинности основой существования всех вещей. Он утверждал, что существует единая, находящаяся вне сознания субстанция, которая является причиной самой себя (*causa sui*) и не нуждается ни в каких других причинах.

Форма причинности в механике постепенно распространяется на естествознание и соотносится с моделью жестко детерминированного мира, которая получила яркое выражение в концепции Лапласа. Пьер Лаплас был убежден, что все многообразие мира сводимо к неизменным и неделимым частям, движущимся по законам механики. Для пояснения своей концепции он вводит воображаемый сверхчеловеческий ум – демона, который, зная начальные условия движения всех частиц во Вселенной, способен, опираясь на законы механики, вывести все будущее и прошлое состояние Вселенной (принцип механистического детерминизма). Причинность осознается как основополагающий онтолого-гносеологический принцип, детерминирующий внешние, количественные характеристики объектов, возводящий в абсолют необходимость и исключаящий случайность. Однако, по замечанию А.Н. Колтышева, такая форма причинности «приводит к абсурду, поскольку возникновение нового качества в таком мире невозможно» [5, с. 16].

Иную концепцию причинности развивал Давид Юм с позиций скептицизма. Он исходил из тезиса о недоступности человеческому познанию ничего, кроме образов и восприятий. Идея причинности возникает из регистрации сознанием определенных отношений между объектами: 1) отношений смежности в пространстве и времени; 2) отношения предшествования причины следствию во времени; 3) постоянной и регулярной связи причины и следствия. В результате че-

ловеческий разум, по Юму, делает ложный вывод о необходимости связи между причиной и следствием, тогда как объективно, «ни в одном из единичных примеров действий тел мы не можем, несмотря на крайнюю тщательность, найти что-либо, кроме следования одного явления за другим» [15, с. 75]. Тем самым он, вслед за Дж. Локком, ставит под сомнение познаваемость причин. Позиция Юма позднее была положена в основу позитивистского толкования причинности.

Иммануил Кант продолжает тенденцию, наметившуюся в трудах Дж. Локка и Д. Юма. Причинность в его учении – одна из категорий рассудка, априорная форма мышления, структурно упорядочивающая восприятия человека. Рассудок способен познать только явления – «вещи в себе» как они существуют в сознании человека. В мире явлений царит необходимость и действующие, механические причины. Причинный ряд бесконечен, но человеку свойственно стремление обрести абсолютное знание, получить «абсолютную целокупность условий», некую первопричину. При попытке применить категории рассудка, в частности причинность, по отношению не к явлениям, а к «вещам в себе», рассудок запутывается в противоречиях. Мир «вещей к себе» закрыт для чувственного восприятия, теоретического разума и, следовательно, науки. Подобная идея высказывалась и Шарлем Бонне, который утверждал, что «мы вовсе не знаем реальной сущности вещей», «мы познаем только следствия, а не сами действующие причины» [2]. Кант, однако, уходит от агностицизма Д. Юма и Ш. Бонне и говорит о познаваемости «вещей в себе» в мире свободы, где действует практический разум. Движущей силой последнего является воля, которой он ставит цель. Цель есть «причинность из свободы», а свобода – «независимость от определяющих причин чувственно-воспринимаемого мира». Автономия воли, таким образом, состоит в том, что она определяется не внешними причинами, а своим собственным нравственным законом [4].

Гегель разрабатывает диалектическую концепцию причинности. Он утверждает, что причину нельзя отделять от следствия (действия) – они нераздельны, поскольку «причина, которая не производила бы никакого действия, не была бы причиной, равно как и действие, которое не имело бы причины, уже не было бы действием» [3]. При таком механистическом понимании причинности неизбежно представление о бесконечности

причин и действий, следующих одно за другим, и появляется необходимость в первотолчке. Гегель преодолевает бесконечность причинной цепи тем, что принимает за основу самопричинение. Он признает спинозовское представление о субстанции как причины самой себя и показывает, что «субстанция проявляется в акциденциях именно через причинность». Она переливает свое содержание в действие в процессе своего самоопределения. В процессе диалектического движения причинность угасает в действии, и возникает «диалектическое тождество причины и действия, их единство» [5, с. 17]. Таким образом, Гегель возвращается к внутреннему, качественному, а не количественному истолкованию причинности.

Позитивисты отрицают как объективный характер причинной связи, так и ее особенность как связи порождения. Так, основоположник позитивизма Огюст Конт, описывая стадии интеллектуальной эволюции человека, отмечал, что на первой, теологической стадии, все явления объясняются на основе религиозных представлений; на метафизической стадии сверхъестественные факторы заменяются в объяснении природы причинами; задача третьей стадии, позитивной, – отказаться от метафизических наслоений в науке, в частности, от претензии науки на раскрытие причин явлений. Тем самым он высказывает идею, изрекаемую еще Галилеем («для физика важнее установить закон, описывающий процесс изменения явлений, чем искать умопостигаемые причины последних») и Ньютоном («Причину... свойств сил тяготения я до сих пор не мог вывести из явлений, гипотез же я не измышляю») [2].

Процесс естественнонаучного знания на рубеже XIX–XX вв., связанный с развитием квантовой физики, поставил под вопрос механистическую методологию, основанную на принципах ньютоновской физики, и разрушил прежнюю картину мира. В квантовой физике параметры, знание которых необходимо, чтобы предсказать будущее состояние системы – это то, одновременное определение чего принципиально невозможно в соответствии с принципом неопределенности Гейзенберга. Параметры системы могут быть вычислены лишь до некоторого уровня точности, поэтому квантовая физика имеет дело с вероятностью и статистическими закономерностями. Если ранее считалось, что действие причины порождает протекание процесса строго однозначным образом, то сейчас, согласно квантовой те-

рии, «одно и то же силовое (энергетическое) воздействие приводит к разнообразию в следствиях: одна и та же причина способна породить множественность следствий» [13, с. 155]. В настоящее время можно говорить о становлении новой формы причинности – вероятностной.

Кризис механистического детерминизма и утверждение вероятностной причинности привели к популярности агностической позиции на природу причинности. Так, эмпириокритик Э. Мах утверждал, что понятие действующей причины ведет происхождение от «анимистических представлений дикаря, проводящего аналогии между странными для него явлениями природы и его собственными действиями» [8, с. 191–192].

Логические позитивисты занимались анализом научных высказываний и при этом исходили из предпосылок, что все знания выражаются с помощью языка. Анализируя причинные высказывания, Р. Карнап постулировал следующее положение: «Утверждение является каузальным истинным, или С-истинным, если оно представляет собой логическое следствие всех основных законов». Р. Карнап также обратил внимание на то, что при попытке объяснить понятие «причина» обращаются к словам «производит», «вызывает», «создает», «творит», что является «элементами анимистического мышления» [8, с. 192].

Бертран Рассел критикует понятие «причины», сложившееся в трудах большинства философов-эмпиристов, и точку зрения Д. Юма на причинение. Он утверждает, что «неизменное сосуществование или следование не есть то, что мы имеем в виду под причинностью: причинность имплицитно их, но не наоборот» [12, с. 486]. Б. Рассел выводит собственную концепцию причинности, основанную на понятии «квазипостоянства». Он считает, что «вещь» или часть материи «не должна рассматриваться как отдельная, постоянная субстанциональная сущность, а как цепь событий, имеющих определенную причинную связь друг с другом», которую он и называет «квазипостоянством» [12, с. 489]. В связи с этим он формулирует причинный закон следующим образом: «Если в определенное время дано событие, тогда во всякое несколько более раннее или несколько более позднее время в каком-либо месте по соседству имеется очень похожее событие» [12, с. 489]. Этот закон, по Расселу, имеет вероятностный характер. На основе причинного закона Б. Рассел описывает концепцию «причин-

ных линий», понимая под последними «временную последовательность событий, так относящихся друг к другу, что если даны некоторые из них, то что-то может быть выведено из других» [12, с. 490]. Таким образом, для Рассела основополагающей является внутренняя причинность, которую он рассматривает как постоянство вещи, качества, структуры, изменений.

Новая модель познания, основанная на законах микромира, привела в XX в. к усложнению понятия «причинности», представлению о многообразии каузальных отношений. Огромную роль в современной науке играет вероятностная причинность. Все более утверждается целевая причинность, раскрывающая объективный характер причинной целесообразности в поведении биологических систем. Решающее значение при функционировании живых и искусственных самоуправляемых систем имеет информационная причинность. Выделяют также социальную причинность, характеризующую причинные связи в развивающихся общественных структурах.

Для лингвистики и психологии важную роль играет когнитивный вид причинности, который «обеспечивает в науке концептуализацию объекта познания, порождение знания, конвенциональный фон и самопроизводимость» [9, с. 44]. К особенностям данного вида причинности относятся ее «много-многозначность», т.е. локализованность каждого компонента общей причинности в различных сферах жизнедеятельности общества, и ее социально-динамический характер воздействия, обусловленный тем, что «отдельные последствия, производимые частями полной причины, зависят от целого» [9, с. 43–44].

Идея причинности прошла в своем развитии разные стадии: наивное понимание причинности в первобытном обществе; причина как «первоначало» у древних греков; телеологическая причинность периода эллинизма и средневековья; действующая, «силовая» причина в механике и философии нового времени; внутренняя, качественная причина в немецкой классической философии; агностицизм Д. Юма и позитивистов в трактовке причинности. Современное научное представление о природе причинности исходит из положения о сложности данной кате-

гории и многообразии форм казуальных отношений.

Библиографический список

1. *Аристотель*. Физика // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
2. *Гайденко П.П.* История греческой и новоевропейской философии и ее связи с наукой // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
3. *Гегель Г.В.Ф.* Наука логики // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
4. *Кант И.* Критика практического разума // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
5. *Колтышев А.Н.* Проблема причинности: история и теория: Автореф. дис. ... д-ра ф. наук. – СПб., 1995.
6. *Лосев А.Ф.* Эстетика Возрождения // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
7. *Макаров М.Г.* Развитие понятий и предмета философии в истории ее учений. – Л.: Наука, 1982.
8. *Маслиева О.В.* Проблема причинности в философии и науке // Философия и академическая наука. – СПб.: РАН, СПб. науч. центр, 2002. – С. 188–206.
9. *Никитин А.Г.* Когнитивная причинность: особенности и функции // Гуманитарные науки: научно-теоретические и логико-методологические аспекты. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КГТУ, 2002. – С. 42–45.
10. *Патти Г.* Причинность, контроль и эволюция сложности // Причинность и телеономизм в современной естественно-научной парадигме. – М.: Наука, 2002. – С. 137–154.
11. *Платон*. Собрание сочинений // Электронный ресурс: Библиотека в кармане. – М., 1999.
12. *Рассел Б.* Человеческое познание. Его сферы и границы. – К.: Ника-Центр, 1997.
13. *Сачков Ю.В.* Автономность в причинных сетях // Причинность и телеономизм в современной естественно-научной парадигме. – М.: Наука, 2002. – С. 154–174.
14. *Цицерон М.Т.* Философские трактаты. – М.: Наука, 1985.
15. *Юм Д.* Исследования о человеческом познании. Соч. в 2 т. Т. 2. – М.: Наука, 1965.

С.Е. Трунин

СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРФИЛОСОФСКОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЦЕПЦИИ ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЕ

Современная русская постмодернистская проза, в отличие от реалистической и модернистской, значительно расширяет сферу применения рецепции Достоевского. Посредством интертекстуальности и метатекстуальности диалог с творческим наследием русского классика приобретает самые разнообразные формы (от простой цитации до пастиша и центона). Кроме того, паралитература вносит значительные коррективы в сам процесс рецепции, привлекая при этом, помимо произведений самого Достоевского, тексты, посвященные его творчеству напрямую или косвенно. Таким образом, в рамках постмодернистской рецепции правомерно деление на культурфилософскую и художественную рецепцию Достоевского¹.

Культурфилософская рецепция – достаточно условное понятие, включающее различные нехудожественные аспекты анализа: психологию, психоанализ, философию и т.д. В рамках художественной рецепции правомерно разграничение на прямую и опосредованную рецепцию. Опосредованная художественная рецепция осуществляется через текст-посредник, в роли которого может выступать любое художественное произведение, хронологически вписывающееся между текстом-оригиналом и произведением, в котором осуществляется подобного рода «двойная» рецепция.

Уникальным явлением в области рецепции наследия Достоевского является роман Дмитрия Галковского «Бесконечный тупик»² (1988), в котором осуществляется как культурфилософская, так и прямая художественная рецепция Достоевского, причем оба вида присутствуют в тексте в качестве равноправных. Объектом культурфилософской рецепции в этом романе выступают многие художественные произведения Достоевского, а также его дневники, письма, заметки, статьи и т.д. Кроме того, Галковский в процессе рецепции осуществляет деконструктивистский анализ научных и публицистических работ, посвященных жизни и творчеству русского классика. В результате автор «Бесконечного тупика» успешно достигает своей цели – создает стереоскопический образ русского классика и помещает его

произведения одновременно в несколько контекстов, создавая, таким образом, безграничное поле интерпретаций. Воплощением художественной рецепции в романе является образ Одинокова, в котором, словно в «зеркале», отражаются многие персонажи Достоевского. Рассматривая данный персонаж, следует отметить многоуровневость рецепции Достоевского. Во-первых, Галковский прибегает к рецепции стиля русского классика при обрисовке художественных персонажей, обстановки, психологии героев – Одинокова, его родителей и сверстников. Во-вторых, интертекстуальность в данном аспекте романа выступает как художественное средство создания образа героя (личность, поведение, концептуальная картина мира Одинокова «сотканы» из интертекстуальных отсылок к героям Достоевского). В-третьих, Одинокоев является еще и читателем произведений Достоевского, например, «Преступления и наказания», «Братьев Карамазовых» и др. (Одинокоев как художественный персонаж предлагает собственные интерпретации актуальных для него проблем, наиболее близких ему героев; данные интерпретации интерсубъективны и вписываются в его концептуальную картину мира).

Своеобразный сплав культурфилософской и художественной рецепции в романе «Бесконечный тупик» вполне объясним как спецификой паралитературного произведения, так и особенностями мышления самого автора.

Одним из ярких примеров культурфилософской рецепции Достоевского является также роман Юрия Буйды «Желтый Дом»³ (2000), в котором русский классик рассматривается прежде всего как культурный феномен. Это обусловило круг текстов, к которым обращается Буйда, а также деконструктивистский подход современного автора при анализе творчества русского классика. Паралитература расширяет пространство для рецепции, что позволяет раскрывать не только литературоведческие проблемы творчества Достоевского, но и философские, психоаналитические, религиозные и другие. Свое восприятие русского классика автор «Желтого Дома» осуществляет в нескольких аспектах: помимо прямых ци-

тат и обращений к Достоевскому, Буйда подвергает культурфилософскому анализу отдельные образы и мотивы его творчества, а также включает Достоевского в контексты русской и зарубежной литератур с целью определения степени его влияния на развитие культуры в целом.

Постмодернистская художественная рецепция осуществляется на основе широкого круга средств и воплощается в произведениях современных авторов по-разному. Принимая во внимание особенности постмодернизма в целом, следует отметить, что рецепция в рамках данной художественной системы значительно расширяет смысловые поля произведений за счет многочисленных цитаций, интертекстуальных отсылок, напластования контекстов и т.д. Игровое начало, деконструкция, шизоанализ и другие атрибуты постмодернистской эстетики в значительной степени определили разнообразие форм и методов постмодернистской художественной рецепции.

Повесть Анатолия Королева «Голова Гоголя»⁴ (1992) представляет собой коллаж из цитат и образов русской классики. Наиболее ярко проявились рецепции Гоголя и Достоевского, которые существуют в пространстве произведения автономно друг от друга. Ориентируясь на знаменитое «Мир красотою спасется»⁵ Достоевского, Королев представляет собственные интерпретации концепта «красота», которые, в свою очередь, являются подтверждением той или иной идеи в повести. Кроме того, в «Голове Гоголя» наблюдается также интертекстуальная связь идей Великого инквизитора Достоевского с идеями Сталина как одного из персонажей повести. Королев называет его то Сталиным, то инквизитором, тем самым ориентируя читателя на текст-первоисточник.

В творчестве Виктора Ерофеева наиболее ощутимо влияние Достоевского в романе «Страшный суд»⁶ (1995). Кроме скрытых и явных цитат Ерофеев широко использует художественные модели Достоевского при создании собственных персонажей, причем видоизменяет их и коллажирует. Речь идет о таких героях, как Раскольников («Преступление и наказание»), Иван Карамазов («Братья Карамазовы») и Великий инквизитор (персонаж поэмы Ивана Карамазова), черты которых присутствуют в главном герое романа «Страшный суд» Сисине. Ерофеев привлекает шизоанализ при изображении того, что происходит в сфере бессознательного. Наиболее ярко раскольниковский дискурс проявляется в имени-

отчестве героя – Роман Родионович. Ключевой сценой романа является встреча Сисина с Христом, которого он называет своим Отцом. Автор предоставляет читателю возможность решать самому, насколько реальна или ирреальна эта встреча. Ерофеевым использована лишь матрица Достоевского (диалог инквизитора с Христом), которую он наполняет своим, абсолютно новым содержанием. Первое, что отличает сцену из «Страшного суда» от поэмы Ивана – это то, что Христос в произведении Ерофеева не просто говорит, но еще и кричит в ответ Сисину. Ерофеев изображает то, чего боялся Достоевский, – безнравственность во всех ее проявлениях. Оба писателя исследуют глубины души человеческой, однако выводы делают разные: если Достоевский стремился найти что-то хорошее в человеке и находил, то Ерофеев ничего положительного уже не находит.

Виктор Пелевин обращался к творчеству Достоевского неоднократно. В романе «Чапаев и Пустота»⁷ (1996) присутствует ироническое перекодирование дискурса Достоевского. Роман русского классика «Преступление и наказание» становится объектом постмодернистской деконструкции; сюжет произведения ложится в основу фарсового поэтического произведения, озаглавленного «Раскольников и Мармеладов». В романе «Числа»⁸ (2003), являющегося частью книги «Диалектика Переходного Периода из Ниоткуда в Никуда», использованы как прямые, так и «косвенные» цитаты из Достоевского, Толстого, Чернышевского и других классиков русской литературы. Пелевин прибегает к пародийному цитированию, зачастую видоизменяя фрагменты оригинала до неузнаваемости, что соответствует постмодернистской эстетике. Цитирование в романе «Числа» контекстуально: упоминания и намеки на те или иные источники тесно связаны с замыслом романа в целом. Персонажи Пелевина обнаруживают интертекстуальные отсылки к давно известным литературным и культурным героям. Кроме цитирования Пелевин также репрезентирует коллаж из текстов Достоевского.

В романе «Встреча с оригиналом»⁹ (1998) Зиновий Зиник прибегает к целенаправленной художественной рецепции нескольких глав «Бесов» Достоевского, в которых описывается бал. Часть VI романа Зиника называется «Бал-маскарад». В ней автор использует интертекст Л.Н. Толстого и в большей степени Достоевского. Цитатное обращение к произведениям русских классиков яв-

ляется пародийным: Зиник называет свой бал «Война и мир» и откровенно признается, что «время и место были как будто непоправимо вывернуты наизнанку»¹⁰. Зиник, безусловно, ориентируется на текст Достоевского, вследствие чего проявляется особая закономерность в рецепции классического текста писателем-постмодернистом. Она заключается в последовательном цитировании основных сюжетных поворотов и структурных элементов глав, в которых описан бал в романе «Бесы».

В романе Владимира Сорокина «Голубое сало»¹¹ (1999) изображены клоны семи русских писателей, в число которых вошел и Достоевский. Писатель-постмодернист создает искусные тексты-подделки, якобы принадлежащие каждому из них. Сорокин копирует стиль писателя, создавая тем самым симулятивное произведение. Достоевскому-2 (персонажу «Голубого сала») принадлежит текст под названием «Граф Решетовский». Использование Сорокиным лексического строя и синтаксических конструкций произведений Достоевского свидетельствуют о стремлении максимально точно клонировать его стиль. Единственное, что выдает этот текст за подделку, — это «мерцание», повтор слов, о которые спотыкается «текст-билдер» (в роли которого выступает сам Сорокин). Достоевский для Сорокина — образ, подвергающийся посмодернистской деконструкции. Автор «Голубого сала» высмеивает клонирование, в том числе и клонирование культуры, вскрывает его несостоятельность.

Ярким примером опосредованной художественной рецепции является роман Андрея Тургенева¹² «Месяц Аркашон»¹³ (2004). Рецепция повести Достоевского «Двойник» осуществляется в этом произведении через роман Владимира Набокова «Отчаяние»¹⁴. Ситуация с двойником разворачивается в этих произведениях по следующему сценарию:

- 1) появление и атрибутирование двойника;
- 2) развитие и кульминация взаимоотношений «оригинала» с двойником (взаимодействие с двойником, либо противостояние ему);
- 3) развязка (отношения героя-оригинала с двойником неожиданно заканчиваются либо приходят к логическому завершению).

Отношения героя-оригинала со своим двойником во всех трех произведениях складываются по-разному. В «Двойнике» Достоевского Голядкин-младший стремится полностью подменить собой Голядкина-старшего, открыто игнорирует

его на службе и в обществе. Само существование Голядкина-младшего явилось полной неожиданностью для Голядкина-старшего. Сознание Голядкина от стадии сублимации переходит к стадии шизофренической раздвоенности и размытию границ между реальностью и вымыслом, своим Я и не-Я.

Двойничество, описанное Набоковым, строго регламентировано: Герман прекрасно видит и чувствует разницу между собой и Феликсом и часто даже противопоставляет себя двойнику. У Тургенева отождествления с двойником не происходит вовсе: Танцор *лишь исполняет роль* мужа Эльзы, насколько это возможно. Двойник представляет себя на месте оригинала, стремится копировать его, но такое двойничество основано, прежде всего, на игровом начале, оно не выходит за рамки перформанса. Танцор является двойником-симулякром Идеального Самца.

У Достоевского развязка наступает в тот момент, когда Голядкин-старший окончательно сходит с ума, за ним приходит Крестьян Иванович и увозит его. Голядкин-младший полностью подавляет и вытесняет Голядкина-старшего. В романе же Набокова две развязки: первая — убийство Германом Феликса, вторая — разоблачение двойничества. Первая развязка наступает совершенно неожиданно. Герман выстрелил Феликсу в спину после того, как завершил работу над «усовершенствованием» своего двойника. Главный герой подробно, до мелочей описывает его смерть. Вторая развязка является следствием первой: полиция обнаруживает труп Феликса, а также то, что он совсем не похож на Германа.

В повести Достоевского происходит психическое и духовное отторжение двойника (Голядкин-старший не в силах терпеть существование Голядкина-младшего); в романе Набокова — отторжение на физиологическом уровне, не на психическом (Герман до последнего верит в сходство со своим двойником). Развязка, которую изображает Тургенев, в некотором роде контаминирует и набоковскую, и ту, которую наблюдаем у Достоевского. Идеальный Самец только в конце романа узнает, что был оригиналом для подражания Танцора. Отторжение происходит как на психологическом, так и на физиологическом уровне, причем взаимное.

Используя рецепцию Достоевского посредством рецепции Набокова, Тургенев дает свою версию двойничества, трансформированную,

а потому отличную от той, которую создали два классика русской литературы – Достоевский и Набоков. Тургенев в большей степени ориентирован на Набокова, нежели на Достоевского. Текст Достоевского является объектом рецепции лишь сквозь призму набоковского восприятия.

В рассказе Андрея Левкина «Достоевский как русская народная сказка»¹⁵ (2004) рецепция Достоевского реализована в форме центона, составленного из цитат таких произведений русского классика, как «Преступление и наказание» и «Униженные и оскорбленные». Угол зрения героя Левкина, в отличие от персонажей Достоевского, расфокусирован и расслоен. Ход повествования лишен оценочности, напластования цитат образуют гибридное пространство, лишь внешне похожее на пространство произведений Достоевского.

Таким образом, постмодернистская литература демонстрирует предельную открытость и бестенденциозность в восприятии наследия Достоевского (и шире – русской классики в целом), которое становится объектом не только пристального внимания, «вглядывания» и «вчитывания», но также и интеллектуальной рефлексии. Этот процесс не завершен, следовательно, в литературе будут появляться новые формы рецепции.

Примечания

¹ Подробнее об этом см. монографию: *Трунин С.Е.* Рецепция Достоевского в русской прозе конца XX – начала XXI вв. – Минск: Логвинов, 2006.

² См.: *Галковский Д.* Бесконечный тупик. 2-е изд. – М.: Самиздат, 1998.

³ *Буйда Ю.* Желтый Дом: Щина. – М.: НЛО, 2001.

⁴ *Королев А.* Голова Гоголя // *Знамя*. – 1992. – №7. – С. 7-66.

⁵ *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 9. – Л.: Наука, 1974. – С. 222.

⁶ См.: *Ерофеев В.* Страшный суд. Роман. – М.: Зебра Е, 2001.

⁷ См.: *Пелевин В.* Чапаев и Пустота. Роман. – М.: Вагриус, 1999.

⁸ *Пелевин В.* Числа. Роман // Пелевин В. Диалектика Переходного Периода из Ниоткуда в Никуда: Избр. произв. – М.: Эксмо, 2003. – С. 8–264.

⁹ См.: *Зиник З.* Встреча с оригиналом: Двойной роман. – М.: Гендальф, 1998.

¹⁰ *Зиник З.* Встреча с оригиналом: Двойной роман. – С. 187.

¹¹ См.: *Сорокин В.* Голубое сало. – М.: Ad Marginem, 1999.

¹² Андрей Тургенев – коллективный литературный псевдоним К. Богомолова и Вяч. Курицына.

¹³ См.: *Тургенев А.* Месяц Аркашон. Роман. – СПб.: Амфора, 2004.

¹⁴ *Набоков В.В.* Отчаяние // Набоков В.В. Приглашение на казнь: Романы. – Харьков: Фолио; М.: Изд-во АСТ, 1997. – С. 325-476.

¹⁵ *Левкин А.* Достоевский как русская народная сказка // Левкин А. Черный воздух: Повести, рассказы. – СПб.: Амфора, 2004. – С. 5-45.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Булдаков Сергей Константинович. ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ: Учеб. пособие для аспирантов и соиск. учен. степ. канд. наук. – Кострома: КГУ, 2007. – 184 с. – ISBN 5-7591-0798-4.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО ТЕМЕ «ФРАНЦУЗСКИЕ ПРАЗДНИКИ»: Учеб.-метод. пособие для студ. первого курса фак. ин. языков / Сост. и авт. коммент. Е.А. Макарова, В.В. Резникова. – Кострома: КГУ, 2006. – 62 с.

Субетто Александр Иванович. ЭПОХА ВЕЛИКОГО ЭВОЛЮЦИОННОГО ПЕРЕЛОМА (ПОСВЯЩАЕТСЯ 90-ЛЕТИЮ ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ). – Кострома: КГУ, 2007. – 88 с. – ISBN 978-5-7591-0846-7.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ВУЗА

И.В. Бурдина

ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ВОСПИТАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В последние годы отмечается возвращение интереса как к проблемам воспитания вообще, так и к подготовке будущих педагогов как субъектов воспитательной деятельности. Реализация личностно-ориентированного обучения невозможна, если педагог не будет воспитателем, если он не будет работать с условиями становления и развития ребенка как личности.

Возникает закономерный вопрос: как сформировать у студентов – будущих педагогов профессиональную позицию, в основе которой были бы социально значимые ценности, лучшие традиции и инновации современной психологии и педагогики, обеспечивающие благоприятные условия для личностного развития воспитанников? По мнению А.И. Григорьевой [1] важнейшим условием формирования ориентации на воспитательную деятельность является организация встречи студентов с профессиональной позицией педагога в ее реальном виде. Это может произойти в процессе прохождения психолого-педагогической практики.

Организация практики на протяжении многих лет является болевой точкой образования и объектом критики. Многие авторы (В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко) отмечают, что содержание и структура практической подготовки студентов неоднократно изменялись, но практика так и не получила достаточно научного обоснования, фактически она свелась к ситуативному «погружению» студента в жизнь конкретного образовательного учреждения, где в лучшем случае можно освоить лишь отдельные приемы деятельности педагога, психолога. Иными словами, есть отдельные практики, но нет целостной системы подготовки.

Анализ работ, посвященных проблемам педагогической практики, выявляет несколько ее важнейших функций.

Во-первых, практика предоставляет возможность применения студентами теоретических знаний, выступает связующим звеном между теоре-

тическим знанием и практической деятельностью. Во-вторых, практика рассматривается как пространство, где происходит интеграция знаний разного характера и типа в деятельности будущего педагога. На практике происходит становление новой позиции студента – позиции субъекта самостоятельной деятельности, субъекта новых для него отношений с детьми и коллегами. Практика дает возможность попробовать себя в условиях максимально приближенных к действительности. Организация практики создает условия и пространство для самоопределения, для открытия границ собственных способностей и возможностей. Особое место занимает итоговая (комплексная) практика, она позволяет «проиграть» период адаптации, не «сымитировать», а смоделировать ситуацию включения в профессиональную деятельность, выявить трудности, и при этом не оставить студента с ними один на один, а совместно с сокурсниками, преподавателями вуза, педагогами и психологами образовательного учреждения проработать все вопросы, возникшие в ходе практики. Эффективно организовать практику – значит обеспечить условия развития профессиональной позиции будущего специалиста.

Проведенный анализ места, роли, образовательного ресурса педагогической практики в системе профессиональной подготовки в вузе позволяет определить ее в качестве ведущего организационно-педагогического условия развития профессионализма. При этом существующая организация практики не всегда и не во всем адекватна полагаемым целям развития, что поставило перед нами задачу разработки проекта и программы инновационной комплексной педагогической практики.

Программа практики включает следующие формы работы: установочная конференция; посещение урока практиканта и последующий совместный анализ практикантами (форма 1); посещение урока практиканта и последующий анализ специалистами-экспертами, педагогом обра-

зовательного учреждения в присутствии других практикантов (форма 2); посещение урока практиканта и последующий анализ практикантами, занимающими позиции специалистов-экспертов, позиции «учащийся» (форма 3); посещение практикантами уроков педагогов школы с последующим совместным обсуждением (форма 4); семинар-сбор; итоговый семинар в школе; итоговая конференция в институте; индивидуальное консультирование.

Формат данной статьи не позволяет подробно представить всю программу, поэтому раскроем лишь основное содержание используемых форм работы.

Установочная конференция. Основной целью данной формы работы является раскрытие перед студентами смысла, принципов и задач практики. Представляется программа практики, цели и средства ее реализации, в обобщенной форме раскрываются содержание используемых форм работы.

Форма 1 ориентирована на поддержку и инициацию процессов самоопределения, работу со смыслами и ценностями, Я-концепцией будущих педагогов.

В форме 2 преподавателям предлагалось выступить не в позиции «контролера», а в позиции специалистов, экспертов в соответствующей области. Предметом анализа становятся не столько результаты деятельности, сколько средства и способы действий. Соответственно анализ уроков приобретал характер профессиональной экспертизы и демонстрации образцов понимания, мышления, рефлексии, действия. Анализ с указанных позиций позволял студенту «увидеть» (часто впервые), что собственно он делал в ходе урока, представить каждый фрагмент работы на языке средств и способов действия. Следующий шаг представлял собой экспертную квалификацию деятельности в соответствии с эталонными (нормативными) представлениями, оценку степени соответствия эталону, выявление причин возникших затруднений. С опорой на полученный материал строился замысел дальнейшей работы, разрабатывался проект преобразования средств и способов действия практиканта.

В форме 3, где студенты-практиканты выступают в позициях методиста, дидакта, воспитателя, психолога, реализуя соответствующие типы мышления и деятельности, решается задача становления способности различать и воспроизводить в собственном сознании данные позиции,

продвигаться в решении проблем с разных позиций, используя в конкретном случае их специфический ресурс. Освоение указанных позиций также следует рассматривать как необходимое условие вхождения студента в современный педагогический труд, имеющий коллективно-распределительный характер.

Примерная программа работы в рамках форм 1, 2, 3, 4:

Форма 1. Педагог (студент, выступавший в качестве педагога) анализирует собственную деятельность по следующей схеме:

1. Излагается общий замысел деятельности. Полагаемые цели обосновываются.

2. Выделяются и обосновываются средства, отобранные педагогом для достижения поставленных целей. Педагог ориентируется на полноту присутствия в излагаемых целях и средствах дидактической, методической, психологической, воспитательской позиций.

3. Анализируются результаты деятельности, отмечается успех и неудачи (затруднения) в достижении конкретных целей, их причины.

Студенты, присутствовавшие на уроке, задают вопросы на понимание, уточнение представленного в анализе педагога и отмеченного в ходе наблюдения за его работой. Далее педагог отвечает на вопросы. Замысел педагога, ход и результаты его реализации обсуждаются. Высказывания и оценки должны быть аргументированы. Педагог выделяет проблемные ситуации, имевшие место в его деятельности, анализирует их содержание, обосновывает свои действия в них. Присутствующие предлагают свои версии ситуации, анализа действий педагога, собственные варианты действия, способы преодоления затруднений. Педагог совместно со студентами определяет замысел собственной деятельности в дальнейшем: в тактическом (на следующем уроке) и стратегическом (на оставшийся период практики и постпрактический период) плане.

Форма 2, 3. Педагог анализирует собственную деятельность по схеме (форма 1). Осуществляется анализ деятельности педагога с экспертных позиций (дидакт, методист, психолог, воспитатель, учащийся); выделение характерных для «видения» с определенной позиции аспектов деятельности; фиксация проблемных ситуаций и анализ действий педагога в них. Предлагаются средства и способы преодоления проблемной ситуации. Определяется возможность или невозможность

(конфликт) согласования позиций в преодолении проблемной ситуации. Проводится обсуждение конфликта. Разрабатывается проект дальнейшей деятельности.

Форма 4 в основном призвана реализовывать функцию приобщения к опыту, освоения образцов деятельности.

Семинар-сбор. Данная форма предлагалась для работы со студентами, которые по разным причинам не принимали участие в описанных выше формах. Семинар объединял 10–15 студентов и преподавателей вуза и состоял из трех этапов. На первом этапе каждый студент выделял трудности, проблемы, с которыми он столкнулся в ходе практики. Проводилась работа по уточнению природы и характера проблемы, фиксации ее на доске в обобщенной психолого-педагогической форме (схематическое описание). Данный этап имел весьма серьезное значение и предполагал организацию сложной работы по определению подлинной природы трудностей и проблем. Отчасти это объясняется тем обстоятельством, что организаторы не присутствовали на уроках конкретного студента. Поэтому требовалась, с одной стороны, особая работа по выявлению всех обстоятельств, их уточнению и обобщению. С другой стороны, формулировка проблемы есть продукт рефлексивного анализа, характер и качество которого определяются уровнем развития рефлексии конкретного студента. Второй этап (анализ проблемы и выработка проекта его решения) реализовался двумя способами. В первом варианте образовывались группы для обсуждения проблем и подготовки доклада по итогам обсуждения. Формирование групп проводилось под конкретную проблему. После отведенного на подготовку доклада времени в определенном порядке проводится выступление представителей групп. Соответственно, в ходе доклада представители других групп занимали позиции «понимающего». По сделанному докладу разворачивается обсуждение. Предоставляется возможность сделать альтернативный доклад.

Во втором варианте студенты образовывали три группы по позициям («воспитатели», «дидакты», «методисты»). Каждая из групп отбирала несколько проблем для анализа с соответствующей позиции. Руководство работой групп осуществлялось преподавателем вуза. На третьем этапе каждая группа представляла результаты анализа, в котором каждая проблема получала

соответствующие определение, характеристику с данной позиции и вариант ее решения. Участники других групп могли вступать в дискуссию, критиковать представленный вариант анализа и решения, предлагать аргументированный альтернативный вариант.

Особый интерес вызвали такие случаи в реализации данной формы, когда одна и та же проблема отбиралась для анализа группами, выступавшими в разных позициях, и предлагались различные варианты ее понимания и решения. Это служило наглядной иллюстрацией функционирования разного рода знаний в сознании и деятельности педагога, демонстрировало возможность продвижения в решении проблем с разных позиций и самоопределения субъектов в пространстве возможных альтернатив.

Итоговые семинары в школах. Практику в конкретной школе завершает итоговый семинар. На итоговом семинаре предметом анализа и обсуждения являются как траектория движения каждого студента в ходе практики (изменения в сознании, деятельности, которые имели место), так и траектория движения группы (трансформация отношений, позиций, предмета деятельности). В первом случае, существенным являлось представление студентом программы дальнейшего профессионального развития, выработанной на основе анализа хода и результатов его работы на практике. Представленные программы обсуждались. Коллеги и преподаватели высказывали свои рекомендации и предложения. Во втором случае участники семинара обобщали опыт сотрудничества, вырабатывали предложения по совершенствованию организации практики в дальнейшем.

Итоговая конференция в вузе. В традиционном варианте итоговая конференция представляет собой достаточно формальное мероприятие. Ее содержание составляют выступления студентов и представителей кафедры с оценками и характеристиками результатов как практики в целом, так и работы отдельных студентов. Выступления студентов обычно сводятся к формальным отчетам, а выступления преподавателей – к совокупности претензий к студентам и требований предоставить недостающие планы, конспекты и иные отчетные материалы.

Однако, помимо общей неудовлетворенности формализмом в проведении данного этапа практики, для нас было очевидно несоответствие такой формы проведения итоговой конференции

логике и принципам нашей работы. Исходя из проектного характера работы, мы полагали, что этап подведения итогов имеет чрезвычайную важность для нас как организаторов.

С данной формой связывалась реализация трех идей. Первая идея – это обобщение основных проблем, с которыми столкнулись студенты на педпрактике. Оно, по нашему замыслу, должно было представляться в полной временной развертке (прошлые (источник проблем)) – настоящее (содержательное обобщение) – будущее (проект решения). Адекватным средством представлялась «схематизация» как специфическая работа по осмыслению опыта деятельности на практике в научных понятиях. В ряде выступлений уже содержался опыт решения возникших проблем, и конференция, таким образом, выступала как форма трансляции данного опыта. Выявление опыта решения некоторых проблем полагалось возможным в ходе дискуссии по докладу.

Вторая идея – осуществление итоговой рефлексии хода и оснований совместной работы. У разных групп есть собственный, по-своему интересный опыт построения совместности. Его выявление и сопоставление выступает условием выработки общих проектов совершенствования совместной работы.

Третья идея – осуществление рефлексии реализации проекта в целом. Мы считали возможным и важным выступление с докладами и организацию дискуссии по этому направлению в рамках итоговой конференции. Значимым и органичным представлялось обсуждение самих оснований проекта на фоне и в связи с результатами работы по первым двум направлениям.

Двумя основными средствами реализации указанных замыслов служили доклады участников конференции и дискуссия. Планировались выступления: 1) индивидуальные и групповые; 2) студентов и преподавателей, педагогов школ, организаторов; 3) инициативные и инициируемые организаторами (в случае, если в деятельности конкретного студента (группы) некоторая проблема проявилась наиболее ярко и была соответствующим образом осмыслена). После каждого доклада следовали вопросы и высказывание отношения. Обозначенные замыслы делили конференцию на три этапа с соответствующим ожидаемым конкретным продуктом. Каждый продукт имел две составляющие: диагностическую (экспертную) и проектную (выработку представле-

ний о необходимых изменениях в профессиональной подготовке-образовании, в принципах и формах организации практики, в общем замысле и теоретических основаниях проекта).

Индивидуальное консультирование. Особой формой работы выступало индивидуальное консультирование практиканта преподавателями вуза, педагогами, психологами школы. Предметом консультирования являются вопросы вхождения практиканта в школьную жизнь: установление отношений с классом, с педагогическим коллективом, построение и организация педагогической деятельности. В индивидуальной беседе обсуждаются основные трудности и проблемы практиканта, намечаются планы и программы профессионального становления и самообразования.

Большинство предлагаемых форм работы предъявляет особые требования к организаторам практики. Необходимым в них является специальная организация процессов понимания, рефлексии, коммуникации, осуществляемая руководителями обсуждения.

Руководитель обсуждения инициирует рефлекссию посредством вопросов и возражений, способствует ее полноте, реконструкции причин затруднений, выявлению представлений, лежащих в основании действий субъектов. Создают условия для выявления недостающих знаний, стимулируется самостоятельный поиск необходимого знания (средства), организуется коллективный поиск, конструирование необходимого средства.

Руководитель должен стремиться создать условия для возникновения потребности в преобразовании деятельности, осознания возможности такого преобразования, формирования идеального видения преобразованной деятельности. В плане организации коммуникации руководитель обеспечивает ценностную ориентацию субъектов на понимание чужой точки зрения; равноправие позиций; проявление отношений равенства, взаимного уважения. Осуществляется блокирование ухода в иные формы взаимодействия: статусные, интимно-личностные. Объявляется и контролируется соблюдение запрета на личностные оценки. Руководитель обсуждения организует процессы понимания и критики, способствует привлечению к сопоставительному анализу собственных представлений и действий с представлениями и действиями коллег. Им осуществляется постоянный контроль понимания происходящего на обсуждении всеми его участ-

никами посредством инициации вопросов «на понимание», «на уточнение».

Мы полагаем, что реализация данной программы будет способствовать развитию у студентов самосознания, образа профессионального «Я», способности к анализу проблемных ситуаций, целеполаганию, планированию. Отдельные результаты уже получены. Представленная программа реализовывалась на педагогической практике студентов 4 и 5 курсов Гуманитарного и Педагогического институтов Тульяттинского государственного университета. В ее реализации приняли участие преподаватели кафедры возрастной и прикладной психологии и студенты. Студенты распределялись по школам, образовывая группы, состоящие в среднем из 7–8 человек. За группой закреплялись кураторы – педагог и психолог данной школы. Специалисты кафедры пропорционально распределялись по школам.

В целом анализ проведения педагогической практики подтверждает нашу гипотезу об эффективности и развивающем потенциале подобной формы работы. Данные наших бесед и наблюдений согласуются с данными самоотчетов и материалами рефлексии студентов. Отмечается, что посещение уроков опытных педагогов, уроков психологии, мероприятий, проводимых педагогами, психо-

логами расширяет их индивидуальный опыт, вызывает изменения в самосознании, самооценке, самоотношении, обогащает и стимулирует процесс смыслообразования. Многие студенты указывают на то, что после прохождения практики они стали осознавать себя не только общностью студентов, но общностью начинающих педагогов.

Библиографический список

1. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. – Тула, 1999.
2. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства Детства: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
3. Колесникова И.А. Воспитательная деятельность педагога. – СПб., 2005.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
5. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сборник научных трудов. – М.; СПб., 2005.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995.

Л.А. Евдокимова

ДЕЛОВАЯ ИГРА «СУД» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АВТОРСКОЕ ПРАВО»

В настоящее время деловая игра является одним из наиболее распространенных активных методов обучения. Ее преимущество в том, что она позволяет смоделировать жизненную ситуацию, поставить и решить проблему не в процессе работы, а в учебной аудитории. При этом перепробовать множество вариантов и выбрать из них оптимальный.

В преподавании дисциплины «Авторское право» будущим редакторам-издателям, на наш взгляд, есть темы, при изучении которых целесообразно использовать метод деловой игры. Как, например, правовой аспект авторско-издательских взаимоотношений. Использование авторских произведений (а в данном случае речь идет о таких видах использования, как опубликование, распространение, иногда – импорт, перевод, пе-

ределка) невозможно без знания авторско-правового законодательства, и не только российского, но и других стран. И без умения пользоваться предоставленными законом правами, не нарушая интересов третьих лиц.

Основой издательской деятельности является договор. Именно с его заключения начинаются взаимоотношения между издательством и автором. И от того, насколько грамотно, точно и подробно он будет составлен, во многом зависит судьба издаваемой книги. В случае спора действует такое понятие, как «презумпция договора». Поэтому авторский (издательский) договор должен содержать все существенные условия, необходимые для данного вида договора в соответствии с действующим законодательством (ст. 31 «Закона об авторском праве и смежных пра-

вах» [1]). Сейчас нет типовых договоров, и все взаимоотношения «автор – издатель» зависят от воли, юридической грамотности и согласия сторон.

Как показал наш восьмилетний опыт преподавания авторского права, даже после подробных лекций и семинаров, посвященных составлению авторских договоров, среди подготовленных студентами вариантов, как правило, не было ни одного без грубых ошибок. К подобным ошибкам мы относим пропуск какого-либо из *обязательных* условий договора, приведенных в уже упомянутой ст. 31 Закона: «Авторский договор должен предусматривать: способы использования произведения (конкретные права, передаваемые по данному договору); срок и территорию, на которые передается право: размер вознаграждения и (или) порядок определения размера вознаграждения за каждый способ использования произведения, порядок и сроки его выплаты, а также другие условия, которые стороны сочтут существенными для данного договора».

Если проанализировать эти, указанные в законе условия, то станет ясно, что игнорирование в договоре любого из них может привести к конфликту сторон и судебному разбирательству в дальнейшем. Первая же контрольная работа позволила нам сделать вывод, что выполнявшие ее студенты подобных перспектив «не увидели». Так возникла идея деловой игры «Суд», которая позволила бы смоделировать конфликтные ситуации между издательством и автором, возникшие вследствие неграмотно составленного договора.

По мнению исследователей (М.В. Булановой-Топорковой, А.А. Вербицкого, А.М. Смолкина, В.А. Трайнева и др.), дидактическая деловая игра должна содержать обязательные условия: 1) дидактическую (учебную) задачу; 2) игровую задачу, связанную с ролью, которую выполняет студент; 3) наличие ролей; 4) различие ролевых целей; 5) игровую (конфликтную) ситуацию; 6) правила игры; 7) коллективный характер игры.

Исходя из вышеназванных условий, современные разработчики предлагают в основном однотипные деловые игры, предполагающие обязательное наличие сценария, жесткий регламент. Большинство из рассмотренных нами деловых игр имеют однотипную структуру (три этапа): подготовительный, непосредственно игровой и заключительный, имеющие традиционное наполнение.

Мы считаем, что игра может иметь более широкое и свободное использование, и предпо-

лагает нестандартные подходы, как к ее подготовке, так и к проведению. Мы предлагаем свои собственные разработки многодневной деловой игры, основанной на преимущественно самостоятельной, внеаудиторной работе студентов.

В ходе подготовки и проведения деловой игры «Суд» студенты должны были не только освоить материалы российского и международного авторско-правового законодательства, но и научиться их применять. Учебная задача заключалась в овладение знаниями и умениями по подготовке издательских договоров (учитывающих все тонкости авторско-правового законодательства, и которые позволили бы избежать конфликтных ситуаций), исковых заявлений в суд, других юридических документов.

Для этого была поставлена игровая задача: разрешение конфликтной ситуации, связанной с нарушением авторско-правового законодательства. В процессе игры каждый должен был действовать, согласно своей роли (представитель издательства, автор или его доверенное лицо, эксперты, свидетели, секретарь суда, т.д.). Роль судьи исполнял преподаватель.

Чтобы вовлечь всю учебную группу в активную игру, были созданы несколько подгрупп, у каждой из которых была своя конфликтная ситуация. Их, по аналогии с предложенной преподавателем, студенты находили, или моделировали, самостоятельно, пользуясь поисковыми системами Интернета. На каждую конфликтную ситуацию был написан примерный сценарий.

Как мы уже упоминали, что большинство из описанных в литературе игр имеют три этапа. В «Подготовительный», как правило, входят: инструктаж преподавателя о проведении игры (знакомство с правилами, введение в игровую ситуацию); формирование игровых коллективов и распределение ролей. «Игровой этап» включает непосредственно игру, согласно установленным правилам. В «Заключительном этапе» подводятся итоги. Обычно, по регламенту учебная игра равняется времени, отведенного для нее занятия (или нескольких занятий). Так книге В.А. Трайнева [2] самые «короткие» игры рассчитаны на одну пару, а самая «длинная» – на 24 академических часа (или 12 занятий).

Деловая игра под названием «Суд» не укладывается в данный регламент, так как имеет несколько иную структуру и отличные от принятых подходы. Прежде всего, она не ограничивается

только занятиями – значительная часть игры проходит во внеаудиторное время и рассчитана на самостоятельную работу студентов. Поэтому время игры складывается из двух неравных блоков. Второе отличие нашей игры от традиционных – в ее разработке активное участие принимают сами студенты.

Исходя из данных подходов, мы разделили игру на следующие этапы: «Предварительный», включающий инструктаж преподавателя о проведении игры (цель, содержание, конечный результат), формирование игровых коллективов. «Подготовительный» – самостоятельная работа студентов по подготовке к игре (поиск, или моделирование, конфликтной ситуации, распределение ролей внутри группы, сбор необходимых материалов, подготовка документов, изучение законов, т.д.). «Игровой этап», состоящий в свою очередь из двух частей: 1) обсуждение подготовленных для «суда» материалов на «предварительном слушании», и 2) непосредственно «судебное заседание». «Заключительный этап» – подведение итогов игры преподавателем (анализ и оценка разрешения конфликтной ситуации, анализ действий участников, ошибок, допущенных в игре, и их причин), обсуждение игры студентами. «Постигровой этап» – проверка выполнения целей и задач данной деловой игры (проведение анкетирования, цель которого выяснить оценку игры студентами, и тестирования, позволяющего определить уровень усвоения учебного материала).

Таким образом, вся подготовительная работа заняла около месяца. «Предварительному слушанию» и собственно «судебному разбирательству» было посвящено по одному занятию. Деловая игра «Суд» проводилась нами в группах будущих специалистов по книжному делу на четвертом и пятом курсах в Ульяновском государственном техническом университете и Санкт-петербургском государственном политехническом университете.

Для выявления, в какой мере были достигнуты учебные цели и выполнены поставленные пе-

дагогом задачи, нами было проведено тестирование по проверке усвоенного в процессе игры материала. Тест состоял из 30 вопросов с тремя вариантами ответов в каждом (правильный – один). Для оценки применялась следующая шкала: 90–100% правильных ответов – «отлично»; 76–89% – «хорошо»; 51–75% – «удовлетворительно»; менее 51% – «неудовлетворительно».

В результате большая часть группы успешно справились с заданием (84% – на «отлично» и 12% – на «хорошо»). Еще 4% студентов ответили на тест «удовлетворительно». В группе же, где не проводилась игра, но были прочитаны те же лекции и проведены семинарские занятия, показатели тестирования выглядели следующее образом: 4% – «отлично», 24% – «хорошо», 56% – «удовлетворительно» и 16% – «неудовлетворительно».

Данный результат наглядно показывает, что в процессе игры усвоение учебного материала проходит успешнее, чем на семинарских занятиях. В частности, на 70% увеличилось количество отличных результатов. Все неправильные ответы были даны на вопросы, касающиеся истории авторского права, но не законодательства и не основных понятий авторского права, которые были хорошо изучены в процессе подготовки к игре.

На наш взгляд, главный результат игры: ее участники получили практические навыки в составлении договоров и исковых заявлений, в процессе поиска аргументов для выступления в суде изучили документы, являющиеся источником авторского права, получили представление о порядке проведения судебного разбирательства по авторско-правовому делу.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об авторском праве и смежных правах». – М.: БЕК, 1993.
2. *Трайнев В.А.* Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии. – М.: Владос, 2005. – 303 с.

К ВОПРОСУ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ

Генеральным направлением модернизации Российского образования на период до 2010 года является информатизация образования и оптимизация методов обучения на основе использования инфокоммуникационных технологий, активное использование технологий открытого образования.

Возрастания роли информационных технологий во всех областях человеческой деятельности актуализирует проблему их внедрения в процесс подготовки специалистов различных профилей. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть объективные основания в традиционной системе вокальной подготовки на педагогическом факультете и найти узловые точки адаптации существующих достижений в новых условиях.

Цель работы со студентами педагогического факультета на уроке вокала является воспитание педагога, владеющего певческими навыками и умеющего реализовать их на практике, в педагогической и концертной деятельности. К основным вокальным навыкам относят: звукообразование, певческое дыхание, артикуляцию, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности. Все перечисленные навыки вырабатываются под контролем опытного педагога.

Констатирующий этап нашего экспериментального исследования показал, что:

1. Основными проблемами вокальной подготовки студентов на педагогическом факультете являются:

– Низкий уровень базового музыкального образования поступающего контингента, в том числе и уровень вокальной подготовки (без музыкального образования – 50%, с начальным музыкальным образованием – 35%, со средним специальным музыкальным образованием – 15%).

– Дефицит учебного времени. Количество часов выделяемых на вокальную подготовку студентов к вокальной работе с детьми составляет на III курсе – 36 ч., а на IV курсе – 28 ч. Всего на индивидуальные занятия по вокалу выделено 64 ч.

– Отсутствие лекционного курса по методике обучения пению.

2. Преподавание ведется исключительно традиционными методами и современные компьютерные технологии не используются.

3. Низкий уровень сформированности знаний, умений и навыков в певческой деятельности студентов-выпускников.

4. Не создаются условия для самостоятельной домашней работы студентов.

Внедрение компьютерных технологий в процесс обучения могло бы решить целый ряд проблем связанных с дефицитом часов и возможностью организации самостоятельной внеклассной работы студентов.

В связи с этим возникает необходимость создания учебной компьютерной программы по вокалу. Поэтому с 2004 года нами ведется работа над созданием учебной компьютерной программы по вокалу и ее внедрением в учебный процесс.

Разработка программы осуществлялась на основе программной среды Macromedia Authorware 7.0, которая позволяет реализовывать авторские замыслы с использованием коллекций готовых элементов для визуального конструирования курса. Она создает автономные *.exe файлы, что позволяет пользователю не устанавливать у себя эту программную систему, а просто запускать обучающую программу стандартными средствами Windows.

Цель учебной компьютерной программы, главным образом, оптимизация вокальной под-

Таблица

Уровень сформированных вокальных умений и навыков	Певческое дыхание	Звукообразование	Ровность регистрового звучания	Дикция	Умение держаться на сцене, артистич. способности
Высокий	0%	0%	0%	19%	10%
Средний	38%	33%	23%	67%	43%
Низкий	62%	67%	77%	14%	47%

готовки студентов педагогического факультета в условиях самостоятельной работы.

Задачи:

- формирование у студентов навыков самостоятельного овладения системой основных специфических знаний о певческом голосе и его охране;
- развитие интереса к вокальному искусству;
- закрепление вокально-слуховых знаний, умений и навыков, полученных на уроке в процессе занятий с педагогом.

Компьютерная программа по вокалу состоит из нескольких блоков:

Обучающий блок, в котором преподаются исходный набор данных по изучаемой теме. Здесь можно найти информацию по следующим разделам:

I. Физиологические основы пения.

1. *Энергетическая подсистема голосообразования:*

- органы дыхания;
- мышцы дыхательного аппарата;
- типы дыхания.

2. *Генераторная подсистема голосообразования:*

- гортань;
- хрящи гортани;
- мышцы гортани.

3. *Резонаторная подсистема голосообразования:*

- артикуляционный аппарат;
- резонаторы.

II. Акустические свойства певческого голоса.

1. *Интонационная характеристика певческого голоса:*

- певческий звук;
- высота звука;
- особенности восприятия высоты звука.

2. *Динамическая характеристика певческого голоса:*

- сила голоса;
- особенности восприятия силы голоса на слух;
- о выравнивании певческих гласных;
- взаимосвязь громкости и высоты звучания голоса.

3. *Тембральная характеристика певческого голоса:*

- качественная оценка тембра певческого голоса;
- форманты гласных в пении;
- низкая и высокая певческая форманты;
- полетность;
- певческое вибрато;
- о высокой позиции.

III. Классификация голосов.

1. *Классификация женских голосов:*

- колоратурное и лирико-колоратурное сопрано;
- лирическое легкое и крепкое сопрано;
- лирико-драматическое и драматическое сопрано;
- лирическое и драматическое меццо-сопрано;
- контральто.

2. *Классификация мужских голосов:*

- альтино, лирический легкий и крепкий лирический тенора;
- лирико-драматический и драматический тенора;
- характерный тенор;
- лирический и драматический баритон;
- бас-баритон, центральный бас, бас-профундо, бас-буффо.

IV. Дефекты певческого голоса:

- горловое звучание;
- тусклое звучание голоса;
- зажатия или зажимы;
- дефекты тембра: носовой призывок, заглубленный звук, «белый» звук;
- дефекты дикции;
- сип;
- нарушения вибрато;
- форсировка;
- фальшивая интонация.

V. О заболеваниях голосового аппарата:

- о режиме занятий и гигиене голоса;
- о психо-эмоциональном состоянии певца;
- о заболеваниях;
- о заболеваниях голосовых связок;
- закаливание.

Обучающий блок содержит в себе материалы обобщающий опыт педагогов-вокалистов (Л.Б. Дмитриев, Д. Люш, Г.П. Стуловой, А.Б. Бараш и т.д.); иллюстрации; фоновое музыкальное сопровождение. Форма организации материала предоставляет возможность выбирать оптимальную траекторию изучения тем, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям восприятия обучающегося.

Тренажерный блок, в котором осуществляется выработка практических вокальных навыков учащихся. Здесь представлены:

- упражнения на выработку певческого дыхания;
- упражнения на развитие артикуляции;
- система упражнений для распеваания.

В разделе «Система упражнений для распеваания» предлагаются, разработанные нами вокаль-

ные упражнения для женских и мужских голосов, с учетом специфики нашего контингента.

Для коррекции чистоты интонирования самим учащимся использовалась её изображение в виде графика на экране компьютера. Реализация этой идеи была разработана к.т.н., доц. А.В. Харуто, зав. Научно-учебным центром музыкально-компьютерных технологий Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского.

Отличительной чертой данного раздела является постоянная аудиовизуальная обратная связь. Во время исполнения упражнения можно не только контролировать себя на слух, но и видеть на

экране интонационную кривую. Наложение графика пропетого фрагмента упражнения на «образцовый», соответствующий точному исполнению, позволяет учащемуся сравнивать степень совпадения интонационной кривой учащегося с «эталонной», что облегчает ему путь к исправлению звуковысотной интонации.

Использование вышеописанной компьютерной программы в существующей системе вокальной подготовки нами рассматривается как **дополнительное средство** в рамках самостоятельной подготовки учащегося к аудиторным занятиям с педагогом, повышающее эффективность обучения пению.

М.Г. Эрнст

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НЕГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Расширение международных связей, развитие глобальных информационных сетей требует сегодня от специалистов, работающих в любой отрасли национальной экономики, хотя бы минимальной лингвистической компетентности в каком-либо языке международного общения, толерантного отношения к иным культурам и ряда других знаний, умений и качеств, которые можно объединить в понятие межкультурной компетентности (МКК). Помимо международного общения, межкультурная компетентность необходима сегодня в любом многокультурном обществе, каковым, несомненно, является и многонациональное Российское государство. Развитие МКК будущих специалистов становится сегодня реальной потребностью общества.

Анализ государственных образовательных стандартов и квалификационных требований к студентам неязыковых специальностей применительно к межкультурному компоненту позволяет выявить отсутствие в неязыковых вузах учебных дисциплин или специальных курсов по межкультурной коммуникации. Гуманитарные дисциплины, представленные в ГОС высшего образования, как замечает И.Л. Плужник, «являясь базой для приобретения знаний об этических нормах, регулирующих отношения человека к человеку, не создают основу для умения организовывать продуктивную коммуникацию в межкультурном пространстве, корректировать речевое поведение, блокирующее коммуникацию» [4, с. 16–17].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью в развитии межкультурной компетентности студентов и отсутствием в негуманитарном вузе дисциплин, специально направленных на развитие МКК. В данной работе мы рассмотрим возможности разрешения этого противоречия.

Мы считаем, что иностранный язык может стать основной дисциплиной, способствующей формированию межкультурных знаний и умений студентов негуманитарного вуза, если развитие межкультурной компетентности станет одной из целей обучения наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетентности. Подчеркнем при этом, что процесс развития МКК не может происходить только в рамках одного предмета и, во-первых, должен опираться на межпредметные связи, а во-вторых, будет более эффективным, если весь образовательный процесс негуманитарного вуза проходит в русле гуманизации и гуманитаризации.

Одной из проблем гуманитаризации образования в техническом вузе является то, что среди дисциплин гуманитарного блока (особенно обязательных) не многие являются «социально активными», то есть такими, которые образуют «навыки социального поведения и научения социальным ролям» [3, с. 41]. Иностранный язык относится как раз к тем социально активным предметам, которые позволяют развивать навыки социального поведения, коммуникативность, толерантность по отношению к другим людям и куль-

турам, эмпатию. Однако при традиционном преподавании этой дисциплины ее социально активный потенциал востребован недостаточно.

Развитие МКК студентов в негуманитарном вузе не начинается с нуля. Студенты приходят в вуз уже с определенным уровнем владения иностранным языком и обладают в той или иной степени и межкультурной компетентностью, сформировавшейся в результате целенаправленного обучения в школе и всего процесса социализации. Однако, как показывают результаты проведенного нами наблюдения, анкетирования, тестирования, даже в тех случаях, когда студенты демонстрируют сравнительно высокий уровень лингвистической компетентности, уровень их МКК явно недостаточен для осуществления успешной межкультурной коммуникации.

При традиционном подходе к обучению иностранному языку в негуманитарном вузе недостаточно внимания уделяется социокультурным и межкультурным аспектам. В результате происходит лишь незначительное развитие МКК студентов, затрагивающее не все стороны этого сложного образования.

Какие же изменения необходимо осуществить для реализации поставленной цели – развития МКК студентов негуманитарного вуза? Обратимся, прежде всего, к принципам обучения, на которые следует опираться при обучении межкультурному общению. Эта проблема затрагивается рядом отечественных и зарубежных педагогов (Н.И. Алмазова, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, М. Байрам и др.). В нашей работе мы опирались, главным образом, на систему принципов, разработанную Г.В. Елизаровой. Эта система включает принцип познания и учета культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков; принцип этнографического подхода; принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости и «переживаемости» психологических процессов, связанных с межкультурным общением; принцип управляемости (собственным психологическим состоянием и состоянием неопределенности происходящего); принцип эмпатического отношения к участникам межкультурного общения [1, с 194–195].

Исходя из целей обучения и опираясь на перечисленные принципы, мы должны определить содержание обучения, то есть провести отбор языковых и речевых средств, в том числе текстов культуроведческого характера и профессиональ-

но-ориентированных текстов, определить подлежащие изучению и усвоению темы, проблемы, ситуации общения и т.п., которые будут соответствовать возрастным особенностям обучаемых и их профессиональным интересам.

В качестве текстового материала мы использовали на занятиях некоторые тексты страноведческого характера из традиционных учебных пособий, но основная часть текстов была отобрана именно с целью развития МКК. Дополнительные текстовые материалы связаны преимущественно с проблемами межкультурной коммуникации, как в бытовой, так и в деловой сфере, с отражением в языке культурных ценностей англоязычных народов. Поскольку английский язык, как самый распространенный язык международного общения, очень часто используется при контактах с представителями не только англоязычных стран, нами были отобраны также дидактические материалы, касающиеся общения представителей разных (не только англоязычных) культур.

При отборе языкового материала в текстах и заданиях необходимо было выделить лексические и грамматические единицы, имеющие культурный компонент значения. На лексическом уровне это слова, обозначающие культурные реалии (Harrods, Yellowstone National Park) и специфические культурные ценности (privacy), не имеющие эквивалентов в родной культуре, и псевдоуниверсалии, т.е. слова, которые на поверхности кажутся эквивалентами, но значительно отличаются по культурному компоненту значения (друг и friend). На грамматическом уровне это конструкции, «соотносимые с культурными ценностями» (Елизарова), например, структуры повелительного наклонения используются в английском языке намного реже, чем в русском.

Кроме текстового и языкового материала в содержание обучения необходимо включить межкультурные знания, умения и отношения. Вслед за М. Байрамом к межкультурным знаниям мы относим знания о социальной принадлежности и культурных характеристиках участников коммуникации как в своей собственной стране, так и в стране партнера по коммуникации, а также о процессах интеракции в обществе и между отдельными индивидуумами. Под межкультурными умениями мы понимаем умения интерпретации и установления связей (способность интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить его и соотнести с явлениями в своей

культуре) и умения открытия и взаимодействия (способность приобретать новые знания о другой культуре и способность использовать знания, отношения и навыки в условиях реального взаимодействия). Отношения, способствующие продуктивному межкультурному общению, представляют собой любознательность и открытость новой информации, готовность воздержаться от использования сложившихся взглядов на другие культуры и свою собственную, последовательное развитие толерантности, принятия, адаптации к инокультурным явлениям и эмпатического отношения к представителям иной культуры [5].

Значительная часть используемых на занятиях дидактических материалов вошла в авторское дидактическое пособие «Межкультурное общение».

Деятельность субъектов педагогического процесса по усвоению содержания образования, как известно, осуществляется с помощью методов, средств и организационных форм обучения. Вопрос о выборе методов и приемов обучения решается преподавателем ежедневно, практически, что связано с разнообразием конкретных ситуаций обучения. Сама процедура выбора, как показывают исследования, индивидуальна и вариативна. Тем не менее, как указывает В.И. Загвязинский, существует ряд факторов, которые способствуют успешному осуществлению выбора методической системы обучения, основными из которых являются ведущие цели обучения и воспитания, а также задачи изучения курса, раздела, темы; характер изучаемого материала; учебные возможности обучаемых [2, с. 90–92].

Если обучение направлено не только на познание, но и на развитие личности, наиболее эффективным может выступать метод проблемного обучения. Весь ход обучения детерминирован системой проблемных ситуаций, которые в процессе разрешения проходят ряд этапов, от постановки проблемы до проверки решения и введения его в систему знаний.

Несмотря на ряд ограничений, прежде всего, больших затрат времени, связанных с использованием проблемного обучения, мы считаем, что применение, по крайней мере, элементов проблемного обучения может быть весьма эффективным для развития МКК будущих специалистов. Среди возможных методов назовем анализ конкретных ситуаций, проблемное изложение (минилекция), эвристическую беседу, самостоятельную работу поисково-исследовательского типа.

Успех и эффективность образовательного процесса во многом зависят и от форм его организации. Наряду с методами и средствами обучения, способ его организации – один из тех элементов педагогического процесса, который наиболее доступен для изменения и совершенствования со стороны преподавателя.

Обучение иностранному языку в негуманитарном вузе в отношении внешних организационных форм ограничено практическими занятиями и самостоятельной работой. Роль самостоятельной работы студентов повышается сегодня, когда особое внимание уделяется вопросам подготовки выпускников высшей школы к самообразованию, что обусловлено интенсивным ростом объема научной и технической информации, быстрой сменой технологий. Приобретение студентами навыков самостоятельной работы с учебными пособиями, словарями, справочниками и другими учебными материалами является одним из основных компонентов готовности к самостоятельному обучению.

На практических занятиях по иностранному языку, в зависимости от конкретных задач, могут применяться все формы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная и фронтальная. Максимально эффективно использовать учебное время, с нашей точки зрения, позволяет работа в малых группах, триадах и диадах, делая занятия более интересными и продуктивными.

Успешное протекание образовательного процесса предполагает проверку эффективности его функционирования, то есть осуществления контроля. При обучении иностранному языку мы применяем все виды контроля: предварительный, текущий, тематический, итоговый. Нами была разработана система контрольных заданий, позволяющая судить о произошедших изменениях в межкультурной компетентности студентов.

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы. Межкультурная компетентность является важной личностной характеристикой современного специалиста, однако, в негуманитарном вузе отсутствуют учебные дисциплины или специальные курсы, нацеленные на ее развитие. Наиболее рациональным разрешением данного противоречия может стать переориентация дисциплины «иностранный язык» на развитие МКК студентов наряду с развитием их иноязычной коммуникативной компетентности. Для того чтобы знание иностранного языка

в полной мере могло способствовать адекватному взаимодействию с представителями иной культуры, целью обучения должна стать подготовка к реальному общению, успех которого во многом зависит от учета тех ценностей, на которых строится данная культура, и характерных для нее моделей поведения. Для реализации этой цели необходимо, опираясь на систему принципов обучения межкультурному общению, определить содержание обучения, включив в него языковой и текстовый материал, а также знания, отношения и умения, необходимые для продуктивного межкультурного общения. Методы и средства обучения определяются преподавателем, исходя из конкретных задач различных ситуаций обучения. Для развития МКК будущих специалистов значимо применение элементов проблемного обучения. Из организационных форм обучения особенно эффективна работа в малых группах, триадах и диадах. Необходимо также отметить большое значение самостоятельной работы студентов, способствующей выработке их индивидуальной образовательной траектории. По окончании вуза приобретенные умения и навыки позволят им перейти к непрерывному послевузовскому образованию и самообразованию. Это имеет тем большее значение в отношении меж-

культурной компетентности, что развитие этой личностной характеристики будущих специалистов не может быть завершено в рамках обучения в вузе, но должно продолжиться в дальнейшем в ходе их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 291 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
3. Любимов Л.Л. Современная государственная политика в сфере социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин. Аналитический доклад. – М.: Логос, 2003. – С. 41–55.
4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень, 2003. – 29 с.
5. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum. – 2000. – № 18. – Vol. 6. – P. 8–13.

Е.Ю. Юлпатова

ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ МЕРЫ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ИСКУССТВ

Современный этап развития профессионального образования характеризуется новыми гуманистическими тенденциями, суть которых заключается в ориентации на становление субъектности будущих специалистов. По мнению ряда исследователей (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, Л.Н. Коган, А.Ф. Фонарев и др.) «личность в качестве субъекта организует свою жизнь, регулирует её ход, осуществляет направление своей профессиональной деятельности» [6, с. 156]. Субъектность личности рассматривается в качестве источника и движущей силы развития её жизненных и профессиональных ориентаций, отмечается зависимость качества овладения профессией от меры субъектности личности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Р. Фонарев и др.).

Применительно к образованию становление субъектности личности должно рассматриваться с процессуальной стороны, в действенно-временном аспекте. Здесь важно не только определить ценности и обозначить смыслы, которые станут основой становления субъектности личности, но и найти пути овладения ими, освоить способы постепенного выявления субъектности будущего специалиста.

Одним из способов выявления субъектности в контексте гуманизации профессионального образования является диалог, который рассматривается как межсубъектное взаимодействие свободных, активных и уникальных личностей. Актуальность внедрения диалога в практику профессионального художественного образования вы-

текает из диалогической природы творчества, в основе которой лежит установка автора на понимание своего произведения зрителем, читателем или слушателем, желающими освоить его духовный смысл посредством сопереживания, сочувствия, сотворческого участия. Однако в практике художественного образования, основанной на специфике музыкального искусства, этот диалог не может осуществиться без учета важной составляющей творческого процесса – без деятельности исполнителя. Поэтому задачей профессионального музыкального образования является формирование у музыканта-исполнителя потребности быть равноправным субъектом в творческом диалогическом процессе.

Вопрос выявления меры субъектности музыканта-исполнителя связан, прежде всего, с необходимостью решения проблемы равноправия всех субъектов творческого процесса. Преобладание одной субъектности над другой может сместить центр тяжести и перевести процесс творчества из диалогического в монологическое русло, что нередко происходит на практике. В частности, говоря о субъектности в музыкально-творческом процессе, речь в первую очередь идет о личности композитора, который задумывает и реализует музыкальный опус, отражающий суть «личного пространства автора» (Л.П. Казанцева), тогда как индивидуальность исполнителя либо игнорируется, либо принижается. Об этом свидетельствует ряд высказываний профессиональных музыкантов, среди которых известные композиторы и исполнители. Так, в свое время А. Онеггер весьма категорично высказывался по этому поводу: «Разве не отвратительно, что музыкант-творец вынужден проходить сквозь фильтр другого музыканта-исполнителя» [3, с. 106]. По мнению П. Хиндемита, «идеальный исполнитель не будет пытаться выражать свои собственные чувства... Ему всё равно не избежать участи оставаться «пересадочной станцией» [Там же]. Эти суждения исходят из убеждения, что музыка сама по себе, без исполнительской трактовки, способна проявить все свои достоинства.

Данная позиция направлена на становление «образа мысли «бесстрастного» исполнителя» (Л. Гинзбург), на подготовку и воспитание таких музыкантов, которых можно назвать «буквалистами» (выражение Г. Когана), педантически следующими букве записи и не утруждающими себя необходимостью понять и воспроизвести самое

важное, «написанное между строк, чего иначе как эмоционально и интуитивно постигнуть невозможно» [2, с. 154]. Следует отметить, что в практике профессионального музыкального образования подобный подход встречается довольно часто и связан с требованием особой педантичности, скрупулезности воспроизведения нотных знаков и всех авторских ремарок. Любое индивидуальное видение студента рассматривается в данной практике как нежелательная воля, отклонение от авторского замысла и безоговорочно пресекается.

С другой стороны, существует противоположная точка зрения, при которой личности исполнителя придается решающее значение в процессе творческой жизни произведения. В частности, известный исполнитель и педагог Лео Гинзбург выделял «...глубоко порочную солипсическую установку, свойственную некоторым представителям исполнительского искусства, которая выражается в чрезмерном выпячивании значения личности исполнителя при забвении автора и слушателя как обязательных соучастников исполнительского процесса» [2, с. 186]. В основе данного мнения заложена справедливая мысль о том, что исполнитель – это субъект, который обладает индивидуальностью, неповторимым сочетанием характера и способностей, совокупностью мотивов и потребностей, особенностями психофизиологических процессов, эмоционального склада и исполнительского мастерства. Однако, важно не забывать, что, в отличие от композитора, исполнитель имеет дело с уже сотворенным художественным феноменом, и для грамотного музыканта показательна сильная доминанта сохранения ранее созданного. Поэтому активность исполнителя, которая принципиально направлена только лишь на самовыражение и самоутверждение собственного «Я», приводит к искажению смысла произведения, поскольку личность автора в данном контексте игнорируется.

Следует согласиться с мнением музыковеда Л.П. Казанцевой, которая считает, что обе указанные позиции представляют собой «крайние грани проявления индивидуальности в творчестве исполнителя...» [4, с. 5]. Называя их «имитацией» (копия, воспроизведение уже существующего) и «инвенцией» (изобретение, созидание нового) исследователь отмечает, что «инвенция знаменует торжество исполнителя над автором, в противоположность чему имитация полностью подчи-

няет личную инициативу музыканта-исполнителя уже имеющемуся прецеденту» [Там же].

Подобного мнения придерживается и известный отечественный психолог А.Л. Готсдинер. Он видит причину возникновения данных противоположных позиций в самом музыкальном произведении, которое многогранно и сложно во всех своих проявлениях. Произведение каждый раз по-новому рождается в мыслях исполнителя и слушателя и поэтому не имеет единственной трактовки. Так, в качестве одной из причин, связанных с невозможностью «единственно верного», объективно точного исполнения музыкального произведения, А.Л. Готсдинер, в частности, выделяет сложность, неоднозначность и определенную условность нотного текста, что предоставляет определенную свободу для индивидуальной его расшифровки и творческой трактовки. Вместе с тем, свобода обращения с нотным текстом ограничена правилами, эстетическими нормами и общими законами музыкального мышления, свойственными как стилю данной страны, эпохи, так и индивидуальному стилю данного композитора.

Таким образом, поскольку сам музыкальный опус представляет собой единство субъективных и объективных сторон его существования, лишь поиск компромисса в вопросах приоритетности субъектности творческого процесса способен установить равновесие и баланс. В противном случае сведение процесса общения в музыкальном творчестве к одной из указанных крайностей сводит суть музыкального общения к одностороннему монологу, а сам процесс творчества – к передаче исключительно информационного сообщения, лишая тем самым музыкальное искусство его диалогической сущности.

В данном контексте следует выделить особую, третью позицию исполнительского творчества – интерпретацию, в которой не только можно найти равновесие между крайними точками зрения, но и отыскать самую суть понятия «диалог», применительно к деятельности исполнителя. Так, Л.П. Казанцева определяет музыкальную интерпретацию как «...сложный, диалектический вид творчества, где энергия творца нацелена на свое, собственное «прочтение» авторского «слова»; где художественно целым оказываются и композиторский опус, и его индивидуальное «слышание» интерпретатором; где под воздействием новой творческой личности содержание композиторского опуса неизбежно претерпевает изме-

нения» [4, с. 5]. Отсюда происходит и различие критерия творчества автора и интерпретатора: в авторском творчестве важно, насколько индивидуально неповторимо сотворенное, в интерпретаторском – как именно оно понято. Психологическую сущность интерпретации точно выразил А.Н. Серов: «Великая тайна великих исполнителей в том, что они исполняемое силой своего таланта освещают изнутри, просветляют, влагают туда целый мир ощущений и своей собственной души» [3, с. 104]. Поскольку исполнитель определенным образом выражает то, что он понял в композиторском опусе, именно интерпретация способна обеспечить его диалог с автором.

В педагогике профессионального музыкального образования к настоящему времени сложились достаточно четкие представления о специфике исполнительской деятельности, которая рассматривается как деятельность особого рода, направленная на решение, в первую очередь, задач, связанных с творческой интерпретацией произведений музыкального искусства. Таким образом, итогом подготовки профессионального исполнителя, безусловно, является становление творческой личности, владеющей умением вести диалог со всеми участниками исполнительского процесса на основе личностной интерпретации произведений музыкального искусства.

Однако, проблема заключается в том, что овладение умением интерпретировать музыкальное произведение не может прийти к начинающему музыканту сразу, с первых занятий. Подготовка будущего профессионала – длительный процесс, преодолевающий ряд стадий становления, проходящий несколько этапов развития. Соотнося традиционно принятую классификацию этапов творческого роста (репродуктивный, преобразовательный и собственно творческий) с указанными позициями музыкально-творческого процесса, можно выявить некую связь. В частности, преобладание личности автора приводит начинающего исполнителя к необходимости имитации, воспроизведению уже имеющегося опыта, что соответствует репродуктивному этапу. Тогда как позиция преобладания субъектности молодого исполнителя, отражая суть преобразовательных изменений, связанных с экспериментаторством и поиском принципиально нового, непохожего решения, может быть соотнесена с собственно творческим этапом. Следовательно, указанные крайние позиции не только могут, но и должны

присутствовать в процессе подготовки будущего специалиста в вузах искусств на разных этапах обучения. Так, если репродуктивный (имитационный) этап становления преобладает у студентов младших курсов исполнительских отделений вузов искусств, то творческий (экспериментально-эвристический) возникает позднее, на старших курсах.

Такое разделение позволит обеспечить постепенность становления субъектности личности будущего исполнителя. В частности, на младших курсах вуза, когда студент находится на репродуктивном этапе овладения профессией, именно имитационный, т.е. подражательный, копирующий метод исполнительской деятельности способствует приобретению наиболее полного багажа знаний и умений. Этот метод, являясь монологическим по своей сути, лежит в основе начального этапа пути к творческой диалогической интерпретации. Также, на данном этапе наиболее продуктивным методом обучения будущих профессиональных исполнителей является педагогический показ, как база для овладения начальными исполнительскими навыками и как основа для возникновения первоначальной исполнительской концепции.

Переход на новый, экспериментаторский уровень исполнительской деятельности свидетельствует о преобразовательных изменениях в процессе становления будущего профессионального исполнителя, что является следствием повышения меры его субъектности и креативности. К студенту, получившему некоторые знания, узнавшему ряд значительных интерпретационных вариантов и версий, естественно приходит желание экспериментировать, часто принципиально отказываясь от уже созданного и известного. Наибольшую актуальность приобретают здесь эвристические методы обучения, связанные со свободой самовыражения, импровизационным началом в исполнительстве.

На этом этапе педагогу предстоит удерживать студента от крайностей, направлять его по пути к творчеству, поскольку он должен не только усвоить текст, «сыграть» его. Главная его задача – понять замысел композитора, воссоздать музыкальные образы, воплощенные в музыкальном произведении, и выявить выразительные средства для наиболее тонкой их передачи. Чтобы исполнить пьесу, её нужно освоить, сродниться с ней, сделать «своею», «личною». «Понимать совершенное произведение искусства, – утверждает

А. Франс, – значит, в общем, заново создавать его в своем внутреннем мире» [3, с. 104]. Понимание исполнителем личностных смыслов, заложенных автором, даст возможность начинающему музыканту вступить с ним в диалог, «вплести» свой голос в творческий многоголосный ансамбль, не заглушая никого и не замолкая самому. На этом этапе может родиться по настоящему яркое, незаурядное и неожиданное исполнительское решение, но лишь тогда, когда студент является одаренной, талантливой личностью. В противном случае студенческое исполнение превратиться в фарс, «кич», весьма далекий от убедительной интерпретации. Именно поэтому на стадии экспериментальной исполнительской работы крайне важно использование метода самооценки, как реализации личностной способности к анализу и осознанию верности избранного решения.

Следует отметить не только условность указанных этапов и исполнительских стадий, но и невозможность определения точного момента начала каждой из них. По этой же причине нельзя обозначить и момент, с которого начинается собственно творческий, продуктивный этап становления профессионального музыканта, этап интерпретации. Для каждого студента он индивидуален. Можно лишь констатировать тот факт, что исполнение приобретает черты творческой интерпретации тогда, когда начинают проявляться личностные, зрелые, индивидуальные черты, сравнимые с высказываниями в диалоге равноправных собеседников.

Опираясь на мнение известных исследователей (Е. Крупник, Н. Корыхалова, Г. Цыпин, Д. Кирнарская, Л. Казанцева и др.) интерпретацией можно считать творческое истолкование музыкального произведения и его воплощение в звучании в соответствии с эстетическими принципами и индивидуальностью исполнителя. В связи с этим следует особо подчеркнуть, что интерпретация отнюдь не сводится к профессиональным достоинствам и мастерству исполнителя. Являясь выражением всех граней личности, интерпретация представляет собой способность к глубокому и правдивому истолкованию значительных сторон музыкальных произведений, тесно связанных с мировоззрением, идейной направленностью, общей культурой, разносторонними знаниями и складом мышления, составляющими внутреннее содержание личности. По мнению Е.П. Крупника, «интерпретатор потому и является интер-

претатором, что выступает в известном смысле творцом собственного художественного «продукта», собственного поэтического образа, созданного им – на базе первоисточника – в соответствии со своими художественно-творческими критериями, своими эстетическими нормативами, представлениями, духовными ориентирами и т.д.» [5, с. 294]. Именно поэтому интерпретация в своем развитии не имеет окончания. Процесс интерпретационного роста исполнителя начинается в вузе, продолжается после его окончания и длится всю творческую жизнь музыканта, наполняясь новым содержанием.

Таким образом, итогом подготовки профессионального исполнителя является становление творческой личности, владеющей умением вести равноправный диалог со всеми участниками творческого процесса на основе личностной интерпретации произведений музыкального искусства. Такой диалог предполагает не только проявление личностных, субъектных черт каждого его участника, но и требует необходимых условий для равноправного взаимодействия различных творческих позиций. Становление личностной творческой позиции музыканта-интерпретатора – длительный процесс. Он предполагает ряд этапов, проходя которые мера субъектности будущего исполнителя постепенно меняется, становясь более значительной и весомой, тем самым, все более соотносясь с креативной, личностной направленностью сознания композитора. Именно эта поэтапность обеспечивает решение проблемы равноправия субъектности

всех участников музыкально-творческого процесса и способствует воспитанию исполнителя-творца, который может не только проникнуть в музыкальный образ, соотнести себя с ним, но и обогатить этот образ своим личностным видением.

Библиографический список

1. Арановская И.В. Эстетическое развитие личности и его роль в современном музыкально-педагогическом образовании (методологические основы). – Волгоград: Перемена, 2002.
2. Гинзбург Лео. Избранное: Дирижеры и оркестры. Вопросы теории и практики дирижирования. – М.: Советский композитор, 1982.
3. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: МИП «НВ Магистр», 1993.
4. Казанцева Л.П. Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни: Лекции по курсу «Теория музыкального содержания». – Астрахань: Изд-во Астраханской гос. консерватории, 2004.
5. Крупник Е.П. Музыкальное сознание в основных его аспектах: композиторском, исполнительском, слушательском // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова и др.; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003.
6. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-педагогического института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005.

Научные труды преподавателей, поступившие в библиотеку КГУ им. Н.А. Некрасова

Секованов Валерий Сергеевич. **ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ФРАКТАЛЬНЫХ МНОЖЕСТВ**: Учеб. пособие: допущено УМО. – 2-е изд., перераб. и доп. – Кострома: КГУ, 2006. – 157 с. – ISBN 5-7591-0775-5.

Шалумов Михаил Славович. **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ ДИССЕРТАЦИИ ПО ГУМАНИТАРНЫМ НАУКАМ**. – Кострома: КГУ, 2007. – 103 с.

Колчанова Лариса Сергеевна. **ЭКОНОМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**: Учеб.-метод. пособие для студ. фак. физ. культуры / Л.С. Колчанова, Н.Ю. Матвеева. – Кострома: КГУ, 2007. – 69 с.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Л.А. Веселова

ИНТЕГРАТИВНЫЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ СТИХОТВОРЕНИЯ Ф.И. ТЮТЧЕВА «ВЕСЕННИЕ ВОДЫ» НА ШКОЛЬНОМ УРОКЕ

В современном образовательном пространстве все большее внимание исследователей привлекает проблема общекультурной компетентности личности. Данное качество индивидуума предполагает «совокупность знаний и навыков, позволяющих осуществлять свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума» [4, с. 20]. Формирование общекультурной компетентности в рамках образовательного учреждения, например, на уроке литературы в школе, возможно с помощью интегративного культурологического комментария художественного текста, когда литературное произведение анализируется в контексте культуры, с привлечением информации разной семантики [3].

Рассмотрим культурологический комментарий стихотворения Ф.И. Тютчева «Весенние воды», которое изучается учащимися в 7 классе [2, с. 36].

Пейзажная лирика Ф.И. Тютчева – яркое явление русской литературы XIX в. Одним из самых известных произведений о природе поэта-пантеиста является стихотворение «Весенние воды», напечатанное впервые в журнале «Телескоп» в 1832 году. Написано же оно, предположительно, не позднее 1830 года, так как текст произведения находился на листе, оторванном от автографа стихотворения «Цицерон», которое, как установлено тютчеведами, создано в 1830 году [5, с. 354].

Читатель не всегда становится свидетелем кропотливого труда поэта над литературным произведением, однако в черновиках Ф.И. Тютчева остались следы работы над словом, точным, метким выражением, передающим бурный приход весны. Так, первоначальное «А воды с гор уже шумят» было заменено на «А воды уж весной шумят», и рефрен «Весна идет, весна идет!» звучит более динамично, чем исходное «Весна пришла, весна идет».

Образ весны раскрывается Ф.И. Тютчевым при помощи многочисленных изобразительно-выразительных средств:

- *эпитеты* («молодой весны», «тихих дней», «румяный светлый хоровод», «толпится весело»);
- *метафоры* («весной шумят», «гласят во все концы», воды – «весны гонцы», «хоровод дней»);
- *олицетворения* (воды «шумят», «будят», «бегут», «гласят»).

Ощущение неожиданного и неистового прихода весны создается:

- *инверсиями* («Еще в полях белеет снег», «молодой весны гонцы»);
- *риторическими восклицаниями* («Весна идет! Весна идет!»);
- *обилием определений* (третья строфа);
- *глагольность стихотворения* (14 глаголов на три строфы);
- *повторами* («Весна идет» – 4 раза – для усиления роли фрагмента текста).

Благодаря аллитерации (<б>, <в>), перекрестной рифме и четырехстопному ямбу стихотворению сообщается певучесть, что не могло не привести к его переложению на музыку. В свое время многие композиторы обращались к «Весенним водам» Ф.И. Тютчева, и наиболее известными являются А.В. Абутков, Б.В. Асафьев, Н.Я. Афанасьев, М.В. Бегичева, А.Т. Гречанинов, Б.В. Гродский, Е. Жадовская, В.А. Золотарев, М.М. Иванов, И.Н. Иордан, М. Карпов, М.В. Коваль, А.В. Кузнецов, А. Оболенская, В.И. Ребиков, М.С. Сабина, М.А. Слонов, Н.А. Соколов, Д. Столыпин, Н.Н. Черепнин. Однако лучшим считается романс, созданный С.В. Рахманиновым.

У многих людей искусства стихотворение Ф.И. Тютчева нашло отклик; так, Н.А. Некрасов считал «Весенние воды» «одною из лучших картин, написанных пером» Тютчева и в особенности восхищался строками: «Весна идет, весна идет; // Мы молодой весны гонцы, // Она нас выслала вперед!» [1, с. 208].

В русской живописи XIX века неоднозначность, изменчивость образа весны раскрыта в полотнах многих художников, например, А.К. Саврасова «Грачи прилетели» (1871), И.И. Левитана

«Март» (1895), «Весна – большая вода» (1897), «Ранняя весна» (1898), И.С. Остроухова «Первая зелень» (1887–1888).

Ф.И. Тютчев обращался в своем творчестве к теме весны неоднократно: «Весенняя гроза» (1828), «Зима недаром злится...» (1830-е), «Еще земли печален вид...» (1836), «Весна» («Как ни гнетет рука судьбины...») (1838), «Весна» (1839), «Первый лист» (май 1851) и др. Однако этот образ является излюбленным для многих русских поэтов и писателей: В.А. Жуковский «Приход весны» (1831), «Жаворонок» (1851); А.С. Пушкин «Евгений Онегин» (гл. VII: «Гонимы вешними лучами...»); Е.А. Баратынский «Весна! Весна! Как воздух чист...» (1834); А.А. Фет «Уж верба вся пушистая...» (1844), «Еще весны душистой нега...» (1854), «Весна на дворе» (1855); А.Н. Плещеев «Уж тает снег, бегут ручьи...» (1872); А.П. Чехов «Встреча весны» (1882); М.П. Чехов «Теперь уж скоро!» (1910); И.А. Бунин «После половодья» (1900).

Рассмотрим черты сходства, которые можно выделить во всех этих произведениях:

– *лексема «весна»* (в т.ч. образованные от нее: «вешние», «весенний» и т.д.);

– *образ весны*: «молодой весны» (Ф.И. Тютчев), «весна душистая» (А.А. Фет), «весна летит» (А.П. Чехов), «природы... обновленье» (А.Н. Плещеев), «жизнь души», «весна ... молодая» (В.А. Жуковский), «утро года» (А.С. Пушкин);

– *звуковые характеристики, связанные с приходом весны*: «шумят», «гласят» (Ф.И. Тютчев), «шумит толпою», «гремит», «громко» (А.А. Фет); «шумят», «взревев» (Е.А. Баратынский); «звонкий» (А.Н. Плещеев), «голосисто» (В.А. Жуковский), «шумят» (А.С. Пушкин), «крик», «мычат» (М.П. Чехов);

– *музыка весны*: «гласят» (Ф.И. Тютчев), «песнь», «напевает» (А.А. Фет), «поет... гимн весне» (Е.А. Баратынский), «пенье» (А.Н. Плещеев), «лепет», «запел», «поет», «пою», «песнь» (В.А. Жуковский), «пел» (А.С. Пушкин), «запоют» (М.П. Чехов);

– *тема сна, дремы*: «сонный берег» (Ф.И. Тютчев), «пленительные сны» (А.А. Фет), «сквозь сон» (А.С. Пушкин), «тихо дремлет бор» (И.А. Бунин);

– *тематическая группа «свет»*: «блещут», «светлый» (Ф.И. Тютчев), «озарены» (А.А. Фет), «светлое», «светит» (А.П. Чехов), «ясен», «блестят», «яркой» (Е.А. Баратынский), «ярче» (А.Н. Плещеев), «сверканье», «сверкая» (В.А. Жу-

ковский), «ясною», «блещут» (А.С. Пушкин), «ясно» (М.П. Чехов);

– *образ гонца, сообщающего о весне, радующегося ей*: «воды... гласят: «Весна идет!» (Ф.И. Тютчев), «Но возрожденья весть живая / Уж есть в пролетных журавлях» (А.А. Фет), «Незримый жаворонок поет / Заздравный гимн весне» (Е.А. Баратынский), «Жаворонок... поет, на солнышке сверкая: / Весна пришла к нам молодая, / Я здесь пою приход весны» (В.А. Жуковский), «И вдруг раздастся крик кукушки: / «Ку-ку! Ку-ку! Весна пришла!» (М.П. Чехов);

– *действия*: «бегут», «гласят», «толпится» (Ф.И. Тютчев), «носятся», «шумит», «проносятся» (А.А. Фет), «бегущую», «хлопоты» (А.П. Чехов), «несет», «поднятый», «взвился» (Е.А. Баратынский), «бегут», «стучит» (А.Н. Плещеев), «прославить», «пришла» (В.А. Жуковский), «гонимы», «сбежали», «встречает» (А.С. Пушкин), «прошли» (И.А. Бунин), «настанет», «прилетят», «примет», «войдет», «раздастся», «пришла» (М.П. Чехов);

– *душевное состояние лирического героя*: «весело» (Ф.И. Тютчев), «рад», «слова не выразят ничьи» (А.А. Фет), «торжествующем», «гимн» (Е.А. Баратынский), «весело», «смех» «рад» (А.Н. Плещеев), «прославить», «радушно», «славит» (В.А. Жуковский), «улыбкой ясною» (А.С. Пушкин), «на сердце станет ясно» (М.П. Чехов);

– *климатические изменения*: «теплых дней» (Ф.И. Тютчев), «тепло», «греет» (А.А. Фет), «тепло» (А.П. Чехов), «теплый» (А.Н. Плещеев), «теплый дождь» (В.А. Жуковский), «теплеет» (И.А. Бунин), «теплом потянет» (М.П. Чехов);

– *тематическая группа «снег»-«вода»*: «белеет снег, / А воды уж весной шумят – / Бегут и бьют...» (Ф.И. Тютчев), «овраги полны снега», «прядают ручьи» (А.А. Фет), «Снег растаял, обратился в мутную водицу, с журчаньем бегущую...», «брызги» (А.П. Чехов), «Шумят ручьи! Блещат ручьи! / Взревев, река несет / На торжествующем хребте / Поднятый ею лед!» (Е.А. Баратынский), «тает снег, бегут ручьи» (А.Н. Плещеев), «теплый дождь, сверканье вод» (В.А. Жуковский), «снега сбежали мутными ручьями» (А.С. Пушкин), «прошли дожди» (И.А. Бунин), «растает снег», «речка / Вновь в берега свои войдет» (М.П. Чехов).

Таким образом, стихотворение Ф.И. Тютчева «Весенние воды» имеет глубокие культурологические корни и является неотъемлемым звеном в создании образа весны в русской литературе

XIX и начала XX веков.

Подобного рода интегративный культурологический комментарий художественного произведения способствует не только более полной осведомленности учащихся в рамках учебного предмета «литература», но и системности видения русской культуры в целом, что является одним из важнейших показателей культурного человека.

Библиографический список

1. Некрасов Н.А. Полн. собр. соч. и писем. Т. IX. – М., 1948.
2. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы (Базовый уровень) // Под ред. В.Я. Коровиной. – М.: Просвещение, 2005.
3. Русова Н.Ю. Методология и методика культурологического комментария художественных текстов: Учебно-методическое пособие. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2005.
4. Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. – Н. Новгород, 2002.
5. Тютчев Ф.И. Лирика. Т. 1. – М.: Наука, 1966.

Т.В. Воробьева

РОЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «УРОКИ СЛОВЕСНОСТИ» В 8 КЛАССЕ

Прежние методы изучения тропов не дают желаемого результата, тогда как в настоящее время необходимо формировать личность ребенка, который считает, что он сам может что-то открывать, развивать творческие способности и самостоятельное мышление.

При организации исследования на уроке дети сталкиваются с необычными способами изобразительности, анализируют их особенности, сравнивают с тем, что уже знают, и подходят к пониманию того или иного тропа. Познакомиться с тропами, осмыслив их суть, научиться их находить во всем многообразии можно только на примере произведений художественной литературы. 8 класс – это как раз тот этап обучения, который позволяет повторить, углубить и систематизировать знания об отдельных тропах, полученные ранее в курсе русского языка и литературы. Такую задачу можно решить на занятиях спецкурса «Уроки словесности», суть которых состоит в интеграции двух этих школьных предметов.

Однако, как показали результаты анкетирования учителей и учеников средней общеобразовательной школы №100 г. Перми, далеко не все педагоги понимают суть исследования и, следовательно, не могут сформулировать, как оно организуется. Скорее всего, учителя мало знакомы с приемами организации исследования на урок и поэтому редко их применяют.

«Под научным исследованием обычно понимаются настойчивые и объективные поиски решения проблемы, опирающиеся на проверенные и обобщенные факты. Исходный пункт здесь – проблема, конечный же пункт – ее решение. Решение это должно отвечать истине, следовательно, оно должно соответствовать действительности, причем критерием этой истинности является опыт, практика. Для исследователя главная цель не изменение себя, хотя определенные изменения в исследователе под влиянием учения и происходят, а изменение действительности» [3, с. 52].

Существует множество изобразительно-выразительных средств в русской лексике. Если мы будем содержание каждого тропа предлагать учащимся в готовом виде, на основе уже данного лингвистами определения, то, очевидно, что дети будут не в состоянии запомнить эти теоретические сведения. Более эффективным способом изучения тропов является формирование представлений о специфике каждого из них на основе исследования художественного текста. Опираясь на анализ в поиске отличительных черт словесного выражения, учащиеся с помощью учителя придут к пониманию сущности тропов.

Можно организовывать исследование на отдельных уроках русского языка, посвященных анализу изобразительных возможностей лексики. Можно также организовать занятия в рамках спецкурса, преимущество которого заключается

в том, что изучение этих средств является системным и последовательным.

В своем исследовании мы взяли за основу подход к школьному курсу словесности, разработанный С.И. Львовой, потому что, во-первых, он ориентирован именно на те классы, с которыми мы работали, во-вторых, программа сочетается с учебником, по которому занимались дети (УМК под ред. М.М. Разумовской), в-третьих, содержит потенциальные возможности организации исследования на этих уроках.

Основная цель спецкурса состоит в организации систематического и целенаправленного наблюдения за использованием в художественной речи выразительно-изобразительных возможностей языковых единиц разных уровней. Этот спецкурс очень интересен и содержателен, но конкретных путей освоения материала С.И. Львова не предлагает, считая, что каждый творчески работающий словесник организует работу на занятиях по-своему. Мы считаем, что лучше, когда учитель дает материал не в готовом виде, а через организацию исследования.

Языковой анализ художественного текста – это серия занятий, которые посвящены анализу текста отдельного произведения на уроке (реже двух в сопоставлении) с целью выяснения наиболее ярких образных языковых средств, использованных автором. На уроках словесности ученики постепенно знакомятся с наиболее употребительными языковыми приемами, использующими те удивительные возможности, которые предоставляют разные уровни языка. Постепенно школьники овладевают комплексным анализом художественного текста [2, с. 72–73].

Проводя лингвистический анализ, помним, что «смысл любого слова, любого словесного образа может быть прояснен только тогда, когда оно, это слово (или словесный образ), подключен к энергетической сети всего художественного произведения. И если посредственный учитель литературы способен дойти до анализа художественных деталей и частей литературного произведения, то учитель словесности сумеет преподать литературное произведение в художественной полноте. Тогда каждое слово-образ, каждая деталь, подключенная как бы к энергосети художественного целого, загорится ярким светом, осветит изнутри сокровища всего поэтического создания, и произведение предстанет перед читателем во всей художественной полноте» [4, с. 9].

За два года работы по программе спецкурса С.И. Львовой «Уроки словесности» в ходе нашего исследования появились дополнения, которые были внедрены в практику. Характерной особенностью программы С.И. Львовой является то, что изучение тропов «разбросано» по всему курсу. Метафора, например, изучается и в разделе «Лексика», и в «Морфологии» (в теме «Имя существительное»), эпитет – в «Имени прилагательном». В «Лексике» изучается градация (как расположение ряда слов по степени нарастания или ослабления значения) в связи с синонимами и антонимами; анафора и эпифора как лексический повтор, слова-символы в поэтическом тексте. Поэтому дети затрудняются в разграничении тропов и фигур речи, следовательно, необходимо уделить этому больше внимания. Мы считаем, что целесообразно изучить все тропы в разделе «Лексика». В дальнейшем изучении будет происходить расширение понятия. Например, при изучении «Имени существительного» дети получат более обширные знания о функциях метафор и олицетворений в художественном тексте. Но кроме этого, они понимают, что метафора может быть и глагольной, и наречной, и другой (это им знакомо из курса лексики). Поэтому мы предлагаем внести изменения в содержание спецкурса «Уроки словесности» в раздел «Лексика».

Хотелось бы помочь школьнику, чтобы он научился чутко и адекватно воспринимать язык художественного произведения, с удовольствием занимался чтением, умел самостоятельно войти в мир художественной литературы.

Кроме того, мы изменили темы занятий и разработали их содержание в соответствии с целями исследования. С полной программой спецкурса для 8 класса «Изобразительные возможности русской лексики» можно познакомиться в сборнике программно-методических материалов «Элективные курсы по русскому языку и литературе в системе предпрофильной и профильной подготовки учащихся» [1, с. 13–18].

Опытно-исследовательская работа проводилась в три этапа в средней общеобразовательной школе №100 г. Перми. Целью ее было выявить, насколько эффективно применение исследовательского метода при изучении изобразительно-выразительных средств русской лексики на уроках словесности. В качестве экспериментального класса рассматривался 8 «б», а в качестве контрольного – 8 «г» класс. Работа проходила в три

этапа. На первом этапе был проведен констатирующий срез. На этапе формирующего эксперимента организовывались специальные занятия, предполагающие изучение тропов на основе исследования. Третий этап – контрольный срез – проводился в конце учебного года с целью выявить, насколько эффективно применение исследовательского метода при изучении изобразительно-выразительных средств русской лексики на занятиях спецкурса «Уроки словесности».

На констатирующем этапе учащимся было предложено прочитать стихотворение К. Бальмонта «Безглазность», попытаться найти необычные лексические приемы, придающие тексту особую яркость и выразительность, указать их и классифицировать:

Есть в русской природе усталая нежность,
Безмолвная боль затаенной печали,
Безвыходность горя, безгласность, безбрежность,
Холодная высь, уходящие дали.
Приди на рассвете на склон косогора, –
Над зябкой рекою дымится прохлада,
Чернеет громада застывшего бора,
И сердцу так больно, и сердце не радо.
Недвижный камыш. Не трепещет осока.
Глубокая тишь. Безглазность покоя.
Луга убегают далеко-далеко.
Во всем утомленье, глухое, немое.

К. Бальмонт

Мы выявили, что лексические средства выразительности смогли увидеть 32,4% учащихся в экспериментальном классе и 29,5% – в контрольном. Правильно определили разновидность тропов 10,8% учащихся 8 «б» класса и 7,2% – 8 «г» класса.

Эпитет обнаружили 18,9% (8 «б») и 4,8% (8 «г»); метафору нашли только в 8 «б» классе – 14,6%; олицетворение – 9,8% (8 «б») и 2,4% (8 «г»); гиперболу верно не определил никто.

Много ошибок в определении разновидностей тропов допустили как ученики 8 «г», так и 8 «б» классов. Они не разграничивали метафору, эпитет и олицетворение и не отличали эпитет от гиперболы. Причины ошибок, скорее всего, заключаются в следующем: ученики плохо знакомы с тропами, не могут найти их в тексте, не понимают их сути, потому что информация дается учителем в готовом виде, а не открывается учащимися самостоятельно. Кроме того, полученные теоретические знания мало отрабатываются на практике и потом редко повторяются.

На втором этапе проводился формирующий эксперимент. Организовывались специальные

занятия по словесности, предполагающие изучение тропов на основе исследования. В качестве примера можно предложить фрагмент занятия «Синекдоха в художественном тексте».

Цель: создать учебную ситуацию, в которой ученики сами смогут выявить сущность синекдохи, способы ее создания и функции в художественном тексте.

Вид работы: постановка и решение частных учебных задач.

Содержание заданий: определите особенности создания синекдохи в следующих отрывках:

Швед, русский колет, рубит, режет.

И слышно было до рассвета,
Как ликовал француз.

В убийстве виновата не столько рука физического убийцы, как гнусная голова подстрекателя к убийству.

Все спит – и человек, и зверь, и птица.

Мы все глядим в Наполеоны.

Методические комментарии: проблемная задача. Нужно найти синекдоху и определить способ ее создания: единственное число вместо множественного, множественное число вместо единственного, часть вместо целого, родовое название вместо видового, видовое название вместо родового.

Третий этап – контрольный срез – проводился в конце учебного года. Учащимся было предложено прочитать стихотворение Б. Пастернака «Осень. Сказочный чертог...», попытаться найти лексические средства, придающие тексту особую яркость и выразительность, указать их и классифицировать:

Осень. Сказочный чертог,
Весь открытый для обзора.
Просеки лесных дорог,
Заглядевшихся в озера.
Как на выставке картин:
Залы, залы, залы, залы
Вязов, ясеней, осин
В позолоте небывалой.
Липы обруч золотой,
Как венец на новобрачной.
Лик березы под фатой,
Подвенечной и прозрачной.

Б. Пастернак

Контрольный срез выявил, что лексические средства выразительности смогли найти 95,3% в экспериментальном классе и 32,4% – в конт-

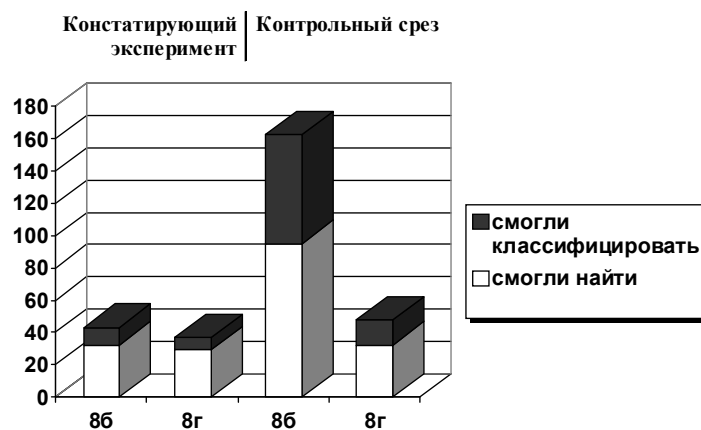


Рис. Данные экспериментальной работы

рольном. Правильно определили разновидность тропов 67,2% учащихся 8 «б» и 15,5% – 8 «г» класса (см. рис.).

Сравнения обнаружили 92,8% (8 «б») и 22% (8 «г»), олицетворения – 85,7% (8 «б») и 18% (8 «г»), эпитеты – 54,8% (8 «б») и 12,7% (8 «г»), метафоры – 46,4% (8 «б») и 3% (8 «г»).

Много ошибок в определении тропов допустили ученики 8 «г» класса. Они не отличают метафору от олицетворения, сравнения и эпитета. Кроме того, учащимся было предложено выделить признаки, по которым отличаются метафоры, сравнения и олицетворения.

Ученики 8 «б» класса в основном (90,8%) смогли сравнить эти тропы. Они смогли установить различия:

- полностью – 33,8%;
- частично – 57%;
- не смогли – 9,2%.

8 «г» классе ученики провели анализ бессистемно, опираясь на разрозненные признаки. Они смогли установить различия:

- полностью не смог никто;
- частично – 38,3%;
- не смогли – 61,7%.

После изучения тропов на занятиях спецкурса с применением исследовательского метода отмечены следующие умения. У учеников 8 «б» класса задание: найти необычные лексические приемы, придающие тексту особую яркость и выразительность – вызвало меньше затруднений, чем у учеников 8 «г» класса.

В определении разновидностей тропов ученики экспериментального класса допустили значительно меньше ошибок, чем в контрольном классе. При выведении параметров отличия ме-

тафоры, сравнения и олицетворения 8 «г» класс провел анализ бессистемно, тогда как экспериментальный класс, где применялся исследовательский метод при изучении изобразительно-выразительных средств на уроках словесности, смог развить логическую процедуру сравнения.

В обоих классах наблюдался рост показателей, потому что они занимались по одной программе (УМК под ред. М.М. Разумовской) и учителя использовали одинаковые дополнительные пособия. Но динамика у экспериментального класса более выражена. Такие высокие результаты мы получили благодаря тому, что проводились не отдельные, разрозненные занятия, а системные, в рамках спецкурса. Кроме того, динамика определяется применением исследовательского метода.

Все это говорит о том, что создание ситуаций исследования на занятиях по словесности при изучении тропов помогает учащимся лучше осмыслить содержание каждого из тропов и, как следствие, найти их в тексте и классифицировать.

Библиографический список

1. Изобразительные возможности русской лексики // Элективные курсы по русскому языку и литературе в системе предпрофильной и профильной подготовки учащихся: программно-методические материалы / Авт.-сост. М.П. Абашева, В.Е. Кайгородова, Е.А. Рябухина и др. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2005. – 110 с.
2. Львова С.И. Уроки словесности. 5–9 классы. – М.: Дрофа, 2001. – 416 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
4. Троицкий В.Ю. Уроки словесности // Русская речь. – 1990. – №6. – С. 9.

С.А. Исаева

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Преамбула. *Повышение двигательной активности учащихся школы первой ступени в учебном процессе, является необходимым условием для поддержания высокой работоспособности и сохранения здоровья младших школьников. Статья составлена на основе санитарно-эпидемиологических правил, принятых в декабре 2002 года, а так же рекомендаций ведущих специалистов в этой области и личного опыта автора.*

Каждый педагог хочет видеть своих воспитанников здоровыми веселыми, хорошо физически развитыми. С момента рождения нормально развивающийся ребенок стремится к движениям. Культура движений, культура поведения, культура тела – важные составляющие культуры здоровья, познавать которые необходимо с раннего детства.

Здоровье, физическое воспитание, двигательная активность – эти понятия неразрывно связаны между собой.

Интенсивная работа большого количества мышц при выполнении физических упражнений помогает функционировать всем системам организма и оказывает на них тренирующее действие. Под воздействием движений улучшается функция сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепляется опорно-двигательный аппарат, регулируется деятельность нервной системы и ряда других физиологических процессов¹.

Активные движения повышают устойчивость ребенка к заболеваниям, вызывают мобилизацию защитных сил организма. И напротив, недостаток движений (гиподинамия) вызывает изменения в центральной нервной и эндокринной системе, может привести к эмоциональной напряженности, к нарушению обмена веществ, а также к уменьшению функциональных возможностей сердечно-сосудистой, дыхательной систем и, следовательно, к снижению работоспособности².

К сожалению, современные младшие школьники все меньше двигаются. Чаще всего это связано с загруженностью уроками, дополнительными занятиями, домашними заданиями. Порой у них не остается времени на прогулку, общение со своими сверстниками, на участие в подвижных играх. В результате нарушается естественное, нормальное развитие детского организма. Школьные уроки физкультуры компенсируют лишь около 10% необходимой двигательной активности³.

Значение физкультуры в жизни человека возросло в последние десятилетия. Известно, что движения являются основным стимулятором жизнедеятельности организма человека. Физические упражнения повышают общий тонус, стимулируют защитные силы организма. Недостаток двигательной активности – одна из наиболее распространенных причин, которая способствует снижению адаптационных ресурсов организма школьников. Пребывание на уроках, приготовление домашних заданий, занятия у компьютера, отдых у телевизора, чтение книг, дорога в транспорте – все эти формы времяпрепровождения приводят к ограничению в движениях.

Роль движений для развития психики и интеллекта чрезвычайно велика. От работающих мышц импульсы постоянно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и тем самым, способствуя ее развитию. Чем более тонкие движения приходится осуществлять ребенку и чем более высокого уровня координации движений достигает он, тем успешнее идет процесс его психического развития.

Работа скелетной мускулатуры имеет огромное значение для развития физиологических систем ребенка. У растущего организма восстановление израсходованной энергии идет со значительным превышением, т.е. создается некоторый ее «избыток». Именно поэтому прирост массы, это предпосылка (структурно-энергетическое обеспечение) к выполнению еще больших по объему и интенсивности нагрузок⁴.

Под действием физических упражнений в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

Здоровье в значительной мере определяется уровнем привычной двигательной активности. Двигательная активность – биологическая по-

Таблица 1

**Допустимые границы колебаний возрастной нормы суммарных локомоций
для учащихся школы первой ступени**

Возраст (годы)	Число шагов (тыс/сут)	
	Девочки	Мальчики
6	11–15	11–15
7	14–18	14–18
8	16–20	16–20
9	16–20	16–20
10	16–20	17–21

требность организма, от степени удовлетворения которой зависит здоровье детей, не только физическое, но и общее развитие, в частности развитие речи, словарного запаса, мышления.

Привычной считается такая активность, которая устойчиво проявляется в процессе жизнедеятельности. На формирование привычной двигательной активности оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы. Ведущими биологическими факторами, формирующими потребность организма в движениях, являются возраст и пол. Важным социальным фактором, формирующим привычную двигательную активность, является пропаганда физкультуры и спорта; образ жизни семьи, ее двигательный режим; формирование у детей мотива, осознанной потребности в активной двигательной деятельности⁵.

Уровень привычной двигательной активности может не соответствовать биологической потребности организма в движениях и существующим возрастным нормам, которые способствуют благоприятному общему развитию, сохранению и укреплению здоровья учащихся. Такое несоответствие часто встречается у детей школьного возраста и приводит к дисгармоничному развитию, нарушениям в состоянии здоровья

в целом⁶. Это связано, прежде всего, с тем, что двигательная активность резко уменьшается с началом обучения в школе.

Критериями оценки двигательной активности детей является ее продолжительность и объем в условных шагах за 24 часа (локомоций). Низкие показатели объема и продолжительности двигательной активности должны рассматриваться как фактор риска для здоровья и развития учащегося.

Проведенные массовые исследования на здоровых детях с нормальным морфофункциональным развитием, находящихся в благоприятных условиях окружающей среды и имеющих рациональное физическое воспитание и режим дня, позволили А.Г. Сухареву (1991)⁷ обосновать гигиенический норматив суточных локомоций для детей и подростков разного возраста и пола (табл. 1).

В оздоровительных целях общеобразовательные учреждения должны создавать условия для удовлетворения биологической потребности учащегося в движениях. Эта потребность может быть реализована посредством ежедневной двигательной активности учащихся в объеме не менее 2 часов. Такой объем двигательной активности складывается из участия обучающихся в комплексе мероприятий дня каждого учреждения: в проведе-

Таблица 2

Примерный объем двигательной активности обучающихся

К Л А С С Ы	Ежедневный объем времени (ч).	Культурно-оздоровительные мероприятия				Уроки физкультуры в неделю	Внеклассные формы занятий в неделю спортсекции, кружки физкультуры группы ОФП (ч)	Общие мероприятия для обучающихся		Самостоятельные занятия физкультурой не менее (мин.)
		1	2	3	4			5	6	
1	2	5–6	5	15–20	1	2	1,10	6–8	ежедневно	10–15
2	2	5–6	5	15–20	1	2	1,30	6–8		15–20
3	2	5–6	5	15–20	1	2	1,30	6–8		15–20
4	2	5–6	5	15–20	1	2	1,30	6–8		15–20

Примечания: 1) гимнастика до учебных занятий (мин); 2) физкультминутки на уроках (мин); 3) подвижные перемены (мин); 4) спортивный час в продленном дне (ч); 5) участие в соревнованиях в учебном году (раз); 6) дни здоровья и спорта.

нии гимнастики до учебных занятий, физкультминуток на уроке, подвижных игр на переменах, спортивного часа в продленном дне, уроков физкультуры, внеклассных занятий и соревнований, дней здоровья, самостоятельных занятий физкультурой⁸ (табл. 2).

Малоподвижный образ жизни приводит к различным недугам у взрослых людей (нарушение опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной системы и др.), у детей в раннем возрасте признаки гиподинамии практически не встречаются. Однако, с возрастом отклонения в формировании опорно-двигательного аппарата, а, следовательно, и важнейших вегетативных систем могут привести к серьезным нарушениям в двигательной сфере и функции внутренних органов. Это наиболее часто бывает связано с низким уровнем двигательной активности в период детства⁹.

Возраст от 6 до 14 лет период активного совершенствования мышечной и костной системы. Кости детей при длительных напряжениях и неправильных положениях тела в этот возрастной период легко подвергаются изменению.

Неуравновешенность возбуждительно-тормозных процессов ЦНС обуславливает быструю утомляемость, снижает внимание, что отражается на деятельности анализаторов, в том числе и органа зрения. Глаз как орган заканчивает свое структурно-функциональное формирование лишь к 11–12 годам. В возрасте 6–7 лет, т.е. к моменту начала школьного обучения, орган зрения ребенка находится в стадии интенсивного развития. С учетом этих особенностей детского организма физиологи и гигиенисты для предупреждения утомления, нарушения осанки, зрения, а также повышения работоспособности и активизации мыслительной деятельности рекомендуют проводить гимнастику до учебных занятий, физкультминутки, гимнастику для глаз и динамические паузы в середине учебного дня продолжительностью не менее 40 минут. На это следует обратить внимание при организации урока, т.к. от уровня его гигиенической рациональности во многом зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное наступление утомления.

Внешними проявлениями утомления являются рост числа отвлечений, потеря интереса и вни-

мания, ослабление памяти, нарушение почерка, снижение работоспособности.

Первые признаки утомления служат сигналом к выполнению физкультминуток. Эта форма двигательной нагрузки может быть использована всеми учителями, особенно в младших классах. Они положительно влияют на аналитико-синтетическую деятельность мозга, активизируют сердечно-сосудистую и дыхательную системы, улучшают кровообращение внутренних органов, повышают работоспособность нервной системы. Время начала физкультурной минутки определяется самим учителем, при появлении первых признаков утомления. Физиологически обоснованным временем для проведения физкультминутки, является время на 15–20 минуте урока. В первом классе рекомендуется проведение двух физкультминуток. Во 2–4 классах рекомендуется проведение физкультминуток со 2 или 3 урока с развитием первой фазы умственного утомления у значительной части учащихся класса. В состав упражнений для физкультминуток могут быть включены следующие упражнения:

- упражнения для снятия общего или локального утомления;
- упражнения для кистей рук;
- гимнастика для глаз;
- гимнастика для улучшения слуха;
- упражнения для профилактики плоскостопия;
- упражнения, корректирующие осанку;
- дыхательная гимнастика.

Комплексы подбираются в зависимости от вида занятия, его содержания, должны быть разнообразны, так как однообразие снижает интерес детей к ним, а, следовательно, их результативность. При отборе упражнений предпочтение нужно отдавать упражнениям для утомленных групп мышц.

Длительность физкультурных минуток обычно составляет 1–5 минут и включает комплекс из трех-четырех правильно подобранных упражнений, повторяемых 4–6 раз. За такое короткое время удается снять общее или локальное утомление, значительно улучшить самочувствие детей.

С этой же целью в школьный компонент учебных планов для обучающихся 1 ступени рекомендуется включать предметы двигательного характера (хореография, ритмика, современные и балльные танцы, обучение традиционным и национальным спортивным играм и др.), а также проводить утреннюю гимнастику до уроков и гимнастику для глаз во время третьего урока (5 мин.).

Не менее важно соблюдение продолжительности перемен. Так продолжительность перемен между уроками должна составлять не менее 10 минут, а длительность большой перемены (после 2 или 3 уроков) – 30 минут. Вместо одной большой перемены допускается после 2 и 3 уроков устраивать две перемены по 20 минут каждая. При проведении ежедневной динамической паузы разрешается удлинять большую перемену до 45 минут, из которых не менее 30 минут отводится на организацию двигательного-активных видов деятельности обучающихся на спортплощадке учреждения, в спортивном зале или в оборудованных тренажерами рекреациях. Проводимая ежедневно динамическая пауза вносит положительный вклад в двигательную деятельность ребенка.

Активный отдых, подвижные игры на свежем воздухе во время перемен приносят гораздо больше пользы организму, чем перемены, проводимые в помещении школы. Кроме того, систематический отдых на открытом воздухе оказывает закаляющее, оздоровительное влияние на школьников. Если выход на улицу, по каким-либо причинам невозможен, следует предусмотреть проведение перемены в хорошо проветриваемом помещении. Если во время перемен будет звучать музыка, дети смогут танцевать, а подвижные игры приобретут новую эмоциональную окраску.

Игры являются сокровищницей человеческой культуры. Понятие «игра» включает в себя множество различных форм игрового фольклора, каждая из которых, в конечном счете, способствует всестороннему развитию детей: физическому, психическому, умственному. Всякая игра – это деятельность, которая способствует формированию определенных типов поведения, учит общению с окружающими, служит средством ненасильственного воспитания, добровольного принятия правил, правил дисциплины, средством самовыражения и самопознания. Сам процесс игры приносит играющему чувства радости, удовлетворения, учит умению сопереживать¹⁰. Кроме того, игра обладает творческим характером, служит одним из средств развития воображения, способностей личности к рефлексии, эмпатии, креативности.

Подбирая игру, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, их возраст, степень двигательной активности, уровень двигательных умений, место проведения игры. Одни дети

по собственной инициативе много двигаются, любят активные игры. Другие малоактивны, предпочитают тихие игры. Задача педагога – приобщить детей к различным подвижным играм, вызвать у них желание придумывать свои игры.

И хотя традиционно считается, что основная задача школы – дать необходимое образование, не менее важная задача – сохранить при этом здоровье детей. При организации обучения младших школьников в четырехлетней начальной школе необходимо учитывать многие факторы, но, прежде всего, создание учебной среды, способствующей сохранению здоровья учащихся. Движения, физические упражнения обеспечат эффективное решение задач повышения мышечной активности, если будут выступать в форме целостного двигательного режима, отвечающего возрастным и индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Примечания

¹ Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена. – М.: Просвещение, 1996.

² Кучма В.Р., Сердюковская Г.Н., Демин А.К. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников. – М.: Российская ассоциация общественного здоровья, 2000. – 151 с.

³ Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М., 2002.

⁴ Шишкина В.А., Мащенко М.В. Какая физкультура нужна дошкольнику. – М.: Просвещение, 1999. – 79 с.

⁵ Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.

⁶ Кучма В.Р., Сердюковская Г.Н., Демин А.К. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников. – М.: Российская ассоциация общественного здоровья, 2000. – 151 с.

⁷ Сухарев А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков. – М.: Медицина, 1991. – 272 с.

⁸ Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях: Санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 2.4.2.-1178-02. – М., 2002.

⁹ Кучма В.Р., Сердюковская Г.Н., Демин А.К. Руководство по гигиене и охране здоровья школьников. – М., 2000.

¹⁰ Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

Е.В. Картовщикова

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДА КОМИ

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. предусматривает организацию профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы, ориентированную на индивидуализацию и социализацию обучения.

Составной частью стандарта общего образования является национально-региональный компонент, содержание которого отражает особенности культуры и традиций коми народа – коренных жителей Республики Коми. Обучение в 10–11 классах завершает формирование основных технико-технологических понятий, призвано обеспечить, на основе самоопределения, подготовку, необходимую выпускникам для последующего профессионального образования.

В этой связи приобщение учащихся к общим и этнокультурным ценностям способствует целостному развитию личности, формированию активного субъекта деятельности.

Считаю, что исследование на тему: «Формирование технологических умений и навыков старшекласников в условиях профильного обучения (на примере традиций народа коми)» является актуальным.

Проблема исследования состоит в поиске дополнительных учебно-воспитательных средств и методов, открывающихся с изучением такого вида народного творчества, как народный костюм коми, повышающих эффективность учебно-творческой деятельности учащихся в процессе изучения народного искусства, что отвечает потребностям социальной и педагогической практики.

Цель исследования – определение методических основ эффективного формирования технологических умений учащихся старших классов на современном этапе в условиях профильного обучения.

Опираясь в своем исследовании на принципы, лежащие в основе творческой деятельности, можно сделать следующее заключение.

Если рассматривать творчество в его истинном психологическом смысле как создание нового, легко прийти к выводу, что творчество является уделом всех в большей или меньшей степе-

ни, оно же является нормальным и постоянным спутником детского развития. Раскрывая свое общее понимание личности, мы специально выделяем такую существенную черту, как создание чего-то «нового» в общественной жизни.

Под художественным творчеством школьников в образовательной области «Технология» мы понимаем выражение личностных индивидуальных особенностей, как отражение ребенком окружающего мира, которое сочетается с самовыражением в создании посильной для школьника художественной формы, совершенствующейся по мере овладения навыками и знаниями в области данного вида искусства, проявляющееся через разные виды прикладной деятельности (вязание, художественная вышивка, художественно-прикладные работы с кожей, мехом, бисером, берестой, и другими материалами, изготовление национального костюма, игрушки, сувенира и т.д.).

Под технологическими умениями мы будем понимать систему, включающую в себя умения по разработке и планированию технологического процесса, умения анализировать и выбирать наиболее рациональные технологии обработки материалов, самостоятельно применять выбранные технологии в процессе изготовления изделий.

Такой набор умений, включенных в содержание технологических умений, определен исходя из концепции технологической подготовки школьников, которая устанавливает для учебного процесса приоритет способа над результатом; и важное место занимает вариативная технология, что в свою очередь связано с эколого-экономическими аспектами реализации разнообразных технологий в практической деятельности школьников.

Таким образом, можно сделать вывод, что овладение необходимыми знаниями и навыками происходит в процессе самой деятельности.

Опираясь на психологические исследования С.Л. Рубинштейна, им было убедительно показано, что любая деятельность есть деятельность именно субъекта, она необходимо является самостоятельной и творческой. Свой вывод С.Л. Рубинштейн изложил следующим образом: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творчес-

кой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять и формировать его самого»¹.

Творческая деятельность учащихся в процессе изучения народного искусства по разработанному нами профильному курсу «Народный костюм коми», помогает развивать у них творческие способности, художественно-образное мышление, технологические умения и навыки, эстетическое восприятие. Способствует самовыражению и личностной потребности в творчестве. Практическая ценность знаний и умений заключается в их универсальности, в возможности применения в трудовой и умственной деятельности учащихся, перенос на другие сферы деятельности, в профессиональной подготовке.

Воздействие народного искусства усиливается в том случае, если учащиеся не только изучают народное искусство, но и создают свои произведения с учетом его традиций. Нельзя не согласиться с мнением исследователя, искусствовед М.А. Некрасовой, которая отметила, что: «Как часть культуры народное искусство – это сама природа, и историческая память народа, не обрывающаяся связь времен. Эстетическое единство, целостность народного искусства есть свидетельство его высоконравственных основ»². Народное искусство как проявление творчества народа близко по своей природе творчеству ребенка (простота, завершенность формы, обобщенность образа), поэтому оно понятно ему.

Итак, для эффективного использования народного искусства по профильному курсу «Народный костюм коми» в школьной практике необходимы следующие составляющие: личностно-деятельностный подход к учебно-воспитательному процессу средствами народного искусства; учет возрастных и индивидуальных особенностей психофизического развития личности старшеклассника, как непосредственного участника этого процесса; дидактическое обоснование учебно-воспитательного процесса, в результате которого решаются основные задачи технологической подготовки, художественного образования и эстетического воспитания.

В действительности ребенок развивается в условиях воспитания и обучения, т.е. «определенным образом внешнего (прежде всего педагогического) воздействия на него и внутренних условий психического развития ребенка, на которого это воздействие оказывается»³.

Народный костюм в качестве объекта художественно-творческой деятельности учащихся наделен рядом качеств, которые делают подобную деятельность важным этапом в развитии творческой личности. В народном костюме, как в фокусе, сосредоточены черты и особенности народного сознания, его социальные, нравственные, религиозные представления, этнические идеалы, для выражения которых использованы художественные средства. Это – композиция и цвет, ритмическая система построения, объемно-пластические формы, реализованные в крое одежды, в орнаменте. Традиционные художественные приемы: повтор, вариация, импровизация, используемые при изготовлении народной одежды, сохраняли и передавали традиции этого народного творчества, но в то же время позволяли в полной мере проявить личный вкус и мастерство. Народный костюм коми в опосредованном виде выражал этнические традиции коми-зырян. Именно через костюм проявлялась индивидуальность этноса.

Практически любой бытовой костюм обладал определенной символикой. Сама орнаментация, манера ношения свидетельствовала об этом.

Для декоративного оформления народного костюма характерно сочетание различных материалов и фактур (натуральные льняные, шерстяные ткани, мех, кожа, кружево, бархат, шелк и т.д.) В народном костюме образ предполагал гармонию всех составных частей. Основу ансамбля связывали в народном костюме с проблемой синтеза, единства жизненно-бытовой среды этноса коми-зырян с природой.

Работа с народными костюмами требует более глубокого знакомства с бытом, укладом, обычаями, традициями, праздниками народа. Учащиеся изучают назначение, характерные особенности народных костюмов различных районов Коми края: сысольского, вычегодского, ижемского, удорского, прилузского, способы их изготовления. Традиционные костюмы коми отличаются своеобразием, хотя имеют свои древние финно-угорские корни: в покрое туникообразной рубахи с вышивкой на рукавах, плечах, груди, охотничьего кожаного лаза, обуви из цельной кожи, геометризованных типов орнаментов, женского сарафана кунтей, древнего запона, поясов с кистями; украшения-обереги – металлические подвески, бусы; на севере коми для шитья одежды и обуви использовали оленье шкуры и шкуры пушных животных.

Следовательно, на наш взгляд, для учащихся будут наиболее важны те умения, которые содействуют решению творческих задач: умение накапливать предварительный материал, вести учебный поиск; умение анализировать образцы народной одежды, их художественно-образную специфику, оценивать их и применять полученные выводы в своей работе; умение использовать знания по разным видам художественно-творческой деятельности, а также межпредметные знания, необходимые в работе; умение планировать, рационально строить работу, разбивая ее на промежуточные этапы, определять цели и задачи каждого этапа; умение выбрать наиболее рациональные технологии обработки материалов и самостоятельно применять их в процессе изготовления изделий; умение использовать стратегии мышления в качестве стратегий творческого поиска; умение находить в процессе творческого поиска несколько возможных решений предлагаемого задания, оценивать и дорабатывать лучшее из них.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа над народным костюмом, как направлением художественно-творческой деятельности школьников, позволяет воспитывать в них культуру восприятия материального мира, развивать творческие качества личности, наследование духовных ценностей народного искусства коми, способствует расширению познаний, прививает умения и навыки, в том числе технологические.

Нами была разработана и апробирована программа элективного курса «Народный костюм коми» (34 часа) на учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ г. Сыктывкара, которая соответствует Государственным образовательным стандартам образовательной области «Технология», национально-региональному компоненту в Республике Коми; раздел «Технология обработки ткани и пищевых продуктов»; подпункт «Технология проектирования и изготовления национальной одежды».

Целью программы является вызвать интерес к традиционной народной культуре и популяризации творчества в области декоративно-прикладного искусства Коми. Такой подход позволяет изучать основы технологической культуры как элемент общей культуры в классах с социально-гуманитарной, гуманитарно-филологической ориентацией, обеспечивая практико-ориентированный характер профильной подготовки, диф-

ференцированный подход, прикладную направленность обучения.

Считаю целесообразным введение в структуру данной программы элективного курса разделов: «Орнамент коми», «Узорное вязание», «Вышивка», «Конструирование и моделирование», «Материаловедение». Программа обучения базируется как на общих и специальных технико-технологических знаниях и умениях, так и связи с историей и культурой народа коми, углубленным знанием коми языка, фольклора, изобразительным искусством, математикой, которые включены в компонент учебного плана образовательного учреждения, что позволяет обеспечить преемственность в технологической подготовке учащихся старших классов со средним звеном. Практическая значимость используемого материала в том, что учащиеся, изучая традиционный народный костюм, могут использовать свои знания, умения и навыки для изготовления современной одежды, так как сегодня к истории народного костюма обращаются многие дизайнеры и модельеры. Содержание занятий со старшеклассниками строится на основе знакомства с обычаями коми народа, связанными с ношением комплексов мужского и женского костюмов, активизации интереса к истории Коми края, творческого отношения к трудовой деятельности, любви к родной земле.

Учебные изделия необходимо выбирать с учетом ряда возрастных психологических особенностей обучаемых, поскольку только в этом случае возникает интерес и появляется мотивация к дальнейшей учебной деятельности. Объекты труда, т.е. работы учащихся декоративно-прикладного характера лишь средство для достижения учебно-воспитательных и развивающих целей.

Нами были определены критерии оценки результатов работы: оригинальность идеи, соответствие работы возрасту учащихся, исполнительское мастерство, использование народных традиций, новаторство и современность.

Среди важных задач, стоящих сегодня перед школой, следует назвать активизацию творческой деятельности, развитие теоретических и практических умений. Проблема формирования способностей к творчеству, как залог успешности жизненной самореализации, является в настоящее время актуальной.

Внешними показателями проявления креативности, по Я.А. Пономареву⁴, являются инициативность, активность, самостоятельность.

Необходимо поощрять эти качества, которые существенны для развития художественных творческих способностей, обладают огромным значением для формирования творческой личности. На практике необходимо педагогически целенаправленно воздействовать на художественно-творческие способности учащихся, планировать творческую деятельность, активизировать усвоение учащимися нужных навыков. Зрелое творчество, конечно, отличается обобщениями, мастерством формы, в искусстве взрослого важно его выражение чувств и мыслей. Использование образов произведений искусства необходимо при формировании творчества учащихся; что стимулирует обогащение восприятий, углубляет художественное познание жизни. Пути формирования творчества, имеются в виду творческие задания в определенной системе, в определенной последовательности: 1) задания, требующие первой ориентировки в творческой деятельности; 2) задания предполагающие целенаправленные действия учащихся и поиск нужных решений; 3) задания, рассчитанные на самостоятельные действия (обдумывания замысла, планировку своих действий, выбор конкретных художественных средств). Используется творческая проектная деятельность учащихся, включающая знания и умения по составлению плана работы, моделированию предполагаемого проекта, составлению графической и технологической документации, подготовке материалов, конструированию и воплощению замысла в материале, защите и презентации проекта, экологической и экономической оценки выполнения работы. Тематика проектов включает в себя: разработку моделей по народным традициям; разработку и выполнение женского (мужского) костюма (на основе исторических аналогов); изучение народных традиций (исследовательский проект), орнаментика, колористика в оформлении фрагментов оплечья, ворота, рукавов, подола и другого; традиционные приемы обработки текстильных материалов (вышивка, набойка, ткачество, плетение на бердечке, дощечках, на нуте); выполнение вязаного изделия на основе разновидностей узорного вязания районов республики Коми (чулки – чулки; рукави-

цы – кепысы; перчатки – чуны кепысы, которые в суровых северных условиях являются составными элементами традиционного костюма коми). Учащиеся осознают реальную возможность применить свою продукцию в жизни. Общественное назначение своей продукции становится очевидным. Реализация творческих заданий и проектов заключается в том, чтобы вызвать готовность к поискам новых способов действий, поставить перед необходимостью самостоятельно комбинировать, импровизировать, создавать новое произведение. Предполагается еще не абсолютно самостоятельное творчество, но творчество с участием учителя, который организует среду, условия, материалы, создает ситуации, побуждает к творческим действиям.

Большая роль в творческой деятельности отводится воображению. Развитие личности детей, увязывающее его с развитием воображения, можно подкрепить следующим положением Л.С. Выготского: «Создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем»⁵.

Таким образом, в процессе технологической подготовки при формировании умений старшеклассников есть реальные возможности по ознакомлению с традиционным искусством Коми, имеющим богатую историю и свои регионально-национальные особенности.

Примечания

¹ *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетельности // Учен. зап. высш. шк. Одессы. – 1922. – Т. 2. – С. 148–154; *Он же* // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101–107.

² *Некрасова М.А.* Народное искусство как часть культуры. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – С. 23, 19.

³ *Абульжанова-Славская К.А., Брушлинский А.В.* Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. – М.: Наука, 1989. – С. 80–81.

⁴ Психология творчества / Под ред. Я.А. Понамарева. – М.: Наука, 1990. – 224 с.

⁵ *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – С. 32.

К ОПЫТУ ИЗУЧЕНИЯ КОНСТРУКЦИЙ С ЧУЖОЙ РЕЧЬЮ В ШКОЛЕ

Преамбула. В статье представлены материалы, раскрывающие функциональные возможности изучения чужой речи в 5-м классе. Их использование, на наш взгляд, отвечает современным требованиям компетентностного подхода к совершенствованию языковой личности школьника.

В условиях структурно-семантического подхода к изучению синтаксиса в школе, доминирующего на современном этапе, обучение способам передачи чужой речи осуществляется, в первую очередь, с опорой на формальные способы выражения. Подобный подход к обучению по-прежнему актуален и реализует требования Стандарта обучения русскому языку.

Но не менее востребованным становится подход, в котором актуализируется внимание к **грамматическому значению** языковой единицы. О необходимости его изучения в школе было заявлено уже в 1970-е годы и тогда же предприняты первые попытки методической интерпретации данного явления. «В синтаксисе **грамматическое значение** формируется на основе связей и возникающих на их базе отношений между компонентами синтаксической конструкции, являясь отражением связей и отношений, которые человек познает и выявляет в окружающем его мире»¹, — считают сторонники функционального подхода в изучении синтаксиса.

Функциональный аспект изучения **чужой речи** в лингвистике разрабатывался Н.Д. Арутюновой [2, с. 52–79], М.В. Китайгородской [4, с. 65–85] и др., в методике преподавания русского языка К.А. Елисеевым, Н.А. Ждановым, А.А. Незвановым, И.А. Фигуровским. Несмотря на имеющиеся исследования, авторы современных учебников русского языка 5-х классов² в содержании уделяют семантике и функциональному аспекту конструкций с чужой речью неоправданно меньше внимания, чем их форме. Считаем несправедливым подобный взгляд. Как известно, для языковой личности пятиклассника характерен ряд особенностей речевого развития: осознание собственных речевых возможностей и прошлого речевого опыта, мощное обогащение словаря, овладение множеством грамматических форм. Поэтому для данного периода речевого развития школьника важно осознание связей и отношений между компонентами синтаксической конструкции.

К этому можно добавить, что нами в детской речи выявлен ряд распространенных функцио-

нальных ошибок в употреблении способов передачи чужой речи: смысловая потеря в косвенной речи, неиспользованный потенциал семантики ввода чужой речи, нарушения в контекстно-вариативном членении текста сочинений³, игнорирование чужой речи как текстообразующего средства и др. Предупреждение подобных ошибок не противоречит требованиям Стандарта образования, но не предусмотрено содержанием современных учебников русского языка 5-х классов⁴.

Учитывая имеющийся в методике преподавания и лингвистике опыт, мы предлагаем включить в содержание обобщающих уроков «Прямая речь», «Диалог» в 5-м классе материал, представляющий функциональный аспект в изучении конструкций с чужой речью.

Для этого как богатейший источник развития языковой личности можно использовать пословицы, собранные В.И. Далем. На наш взгляд, пословицы с чужой речью объединяет не только коммуникативная стратегия⁵, но и закономерности механизма порождения речевой деятельности [7, с. 259–262].

Как показал анализ современных учебников русского языка 5-го класса, в разделах «Прямая речь», «Диалог» не представлено ни одной пословицы, более того нет упражнений с пословицами, выраженными конструкциями с чужой речью. Между тем пословицы, являясь малым фольклорным жанром, представляют собой богатый материал для лингвистического исследования с точки зрения формы: могут быть выражены сложноподчиненным предложением, бессоюзным предложением, предложением с прямой речью, могут представлять собой монолог, диалог. С точки зрения семантики интересны своим дидактизмом, социальным опытом, разнообразной тематикой, богатством способов выражения слов, вводящих чужую речь. Например, по значению лингвисты различают два основных типа вводящих чужую речь слов автора: 1) показывающие говорящего; 2) показывающие слушающего. Слова автора первого типа вводят чужую речь различными по семантике глаголами, как-то:

речи, внутреннего состояния, чувства, мимики, жеста, движения, мысли. Слова автора второго типа вводят чужую речь глаголами слушания и глаголами, обозначающими возникновение и движение звука. С точки зрения функционирования пословицы позволяют увидеть адресата, адресанта, представить коммуникативную ситуацию. В повседневной коммуникации пословица выполняет одновременно несколько разных коммуникативных задач, например *информирующую, оценивающую, предписывающую*. Важно обратить внимание на то, что, *употребляя в своей речи пословицу*, говорящий не является собственно производителем данного речевого акта, его роль сводится лишь к тому, чтобы воспроизвести в настоящий момент некую формулу, истинность которой в данном обществе заранее очевидна, а говорящий отвечает единственно за адекватность ее употребления. *Восприятие пословицы* может рассматриваться как движение информации по модальным ступеням. Например: оценочная установка, выраженная повествовательной пословицей, может в зависимости от разных текстовых или контекстных обстоятельств трактоваться либо как положительная, либо как отрицательная, а оттого и зависящий от оценки прескриптивный намек может показаться то рекомендующим или позволяющим, то запрещающим [5, с. 167–168].

Приведем примеры некоторых упражнений, актуализирующих функциональный аспект в изучении способов передачи чужой речи на материале пословиц В.И. Даля. Рекомендуем использовать на обобщающих уроках изучения темы «Прямая речь», «Диалог» или на уроках повторения в конце года.

Упражнение. 1. Прочитайте выразительно пословицы, собранные В.И. Далем. 2. Объясните значения выделенных слов, пользуясь справочными материалами. 3. Найдите в пословицах высказывания других лиц (чужую речь). Объясните, в каких пословицах легче представить, кому адресованы эти высказывания, где, когда, с кем происходят события? 4. Запишите предложения с прямой речью.

1. Сама (мышь) залезла в кувшин а кричит Пусти! 2. Севши в пиру на **ряду**, не говори Плясать не могу! 3. Взялся за **гуж**, не говори, что не **дюж**! 4. Не угадаешь, где найдешь, где потеряешь.

Ряд – общественный порядок, или дружка, один другого стоящий, ровня.

Гуж – в упряжи кожаная глухая петля.

Дюжий – здоровый плотный, крепкого сложенья.

5. Пользуясь словами для справок, объясните, кому могут быть адресованы пословицы.

Слова для справок: непоследовательно, сомневающемуся, ленивому, слабому, огорчившемуся человеку.

Упражнение. 1. Прочитайте пословицы про себя. Укажите, в какой форме передана в них чужая речь? 2. Подготовьтесь к чтению пословиц по ролям. 3. Запишите диалоги, правильно расставляя знаки препинания.

1. Иван, скажи моей лошади Тпру! – А сам что ж? – Губы замерзли.

2. Тит, поди **молотить**! – Брюхо болит. – Тит, поди кисель есть. – А где моя большая ложка?

3. Долго ль до вечера? – кричала квакушка. – Долго ль до зореньки? – тосковал соловушек.

Молотить – выбивать зерно их колоса, колотить плашмя.

4. Прочитайте второй диалог и объясните, почему при передаче чужой речи не использованы слова автора? Если не можете это объяснить, то проведите языковой эксперимент: вставьте подходящие с вашей точки зрения слова автора. Что при этом утратил диалог?

Упражнение. 1. Как известно, пословицы передают чужую речь с целью информировать адресата, дать ему указание или просто оценивают ситуацию, явление, человека. Прочитайте пословицы. Объясните их смысл и установите цель, с какой в ней передается чужая речь.

1. Помни ребята: рожь не **жата** а овес не кошен. 2. Спроси у ветра совета, не будет ли ответа? 3. Чего не хочет, того и не слышит. 4. Слушай дуброва что лес говорит! 5. Кто говорит, что хочет, сам услышит, чего и не хочет.

Жать – срезать под корень.

2. Найдите слова автора и чужую речь в пословицах. Запишите пословицы, расставляя знаки препинания. Подчеркните слова, в которых указывается на того, кто слушает высказывание?

Упражнение. Объясните, какие фольклорные или литературные герои могли бы выразиться пословицами из предыдущего упражнения? В случае затруднения воспользуйтесь материалами для справок. Составьте из указанных пословиц предложения с прямой речью, используя подходящие по смыслу глаголы речи: **ответить, произнести, подумать, услышать, проговорить, пробормотать, прокричать, крикнуть, прошептать, поучать, жаловаться, проямлить, тараторить** и т.д.

Материалы для справок:

П.П. Ершов «Конек – горбунок», отец сыновьям.
А.С. Пушкин «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», Солнце королевичу Елисею.

П.П. Ершов «Конек-горбунок» Иванушка царю.
«Жена – доказчица», муж жене.

Л.Н. Толстой «Кавказский пленник», Жилин Костылину⁶.

Упражнение. 1. Прочитайте фрагмент сказки В.И. Даля. Какой урок можно извлечь из нее? Какой пословицей можно продолжить сказку (используйте справочные материалы)? 2. Запишите получившееся предложение с прямой речью, расставив знаки препинания.

Козел повадился в огород. Раз увязалась за козлом отбившаяся от гурта глупая коза. Он через овраг – она через овраг; он через тын – она через тын, и попала с ним же в огород. На беду заглянул как-то пораньше огородник в капусту свою да и увидел гостей. Схватил он хворостину предолгую да кинулся на незваных. Козел успел перескочить через тын, а коза стала кидаться во все стороны да и попалась. Не пожалел огородник хворостины своей: всю измочалил о бедную овцу. *Пришла овца домой да и плачется на козла, а козел говорит...*

И у нас то же бывает: один пустился на какой грех, а другой глядя, за ним же, да после, как попадется, и плачется на учителя. А разве у тебя самого своего ума нет?

Материалы для справок: Перекасти поле – бабий ум. Разошелся ум по закоулкам, а в середке ничего не осталось. Чужим умом жить – добра не нажить. С твоим умом только в горохе сидеть (пугалом). На голове густо, а в голове пусто. Ум сам по себе, а голова сама по себе. Дурака учить, что мертвого лечить.

Упражнение. 1. Прочитай 1-е реплики диалогов, подумай, чем они опасны? 2. Рассмотрите образец, объясни, как можно избежать конфликтов в общении с помощью пословиц? **Повтор одного из слов собеседника с определенной целью в диалоге называется цитацией.** 3. Используя прием цитации и пословицы (смотри материалы для справок), придумай продолжение диалогов так, чтобы избежать ссоры. 4. Подготовь выразительное чтение по ролям.

Образец:

– Ну что, боишься отвечать?

– Боишься. **На трусливого много собак.**

1) – Ну что, боишься отвечать?

–

2) – Не разговариваю с тобой и не дружу.

–

3) – Придется все про тебя рассказать.

–

4) – Когда ты отвечал, мы все покатывались со смеху.

–

5) – Наш Сашенька в Леночку влюбился.

–

Материал для справок: Не смейся, горох: не лучше бобов. Береза не угроза: где стоит, там и шумит. Без друга сирота, с другом – семьянин. Влюбился, как мышь в короб провалился. Наши в поле не робеют (на печи не дрожат).

Таким образом, лингвистическая, социальная и культурологическая специфика пословиц и конструкций с чужой речью дает основания для рассмотрения их в функциональном аспекте, что позволяет осознать не только особенности русского языка, национального характера, русской культуры, истории России. В речевой ситуации для преодоления комплекса социального одиночества говорящему «...важно создать иллюзию стоящего за ним плотного и гомогенного социального пространства» [6, с. 312]. Для этого ему необходимо ввести в речь пословицу, подчеркнув тем самым, что его мнение основывается на приближенных к человеческой жизни представлениях. Привлекая для выражения мысли паремию, человек как бы вступает в диалог с пословичной установкой, определяя ее как нечто «свое» личностное или «чужое» [1, с. 668]. Свою задачу мы видим в дальнейшем исследовании

лингвистических и методических резервов изучения конструкций с чужой речью, а именно в разработке для учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы системы дополнительных упражнений, формирующих коммуникативную, языковую, лингвистическую, культуроведческую компетенции в области употребления конструкций с чужой речью.

Примечания

¹ Купалова А.Ю. Семантический аспект функционального подхода // Русский язык в школе. – 2005. – №5. – С. 9.

² Русский язык. Практика. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.; под ред. А.Ю. Купаловой. – М.: Дрофа, 2007; Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян и др. – М.: Просвещение, 1992; Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007; Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Комиссарова Л.Ю., Текучева И.В. Русский язык. Учебник для 5-го класса основной школы. В 2 кн. / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2007.

³ Контекстно-вариативное членение текста – одно из средств приближения читателя к сообщаемым событиям, оно делает его как бы участником событий. Это особенно заметно, когда авторское повествование переключается в диалог (Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 643).

⁴ Русский язык. Практика. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.; под ред. А.Ю. Купаловой. – М.: Дрофа, 2007; Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.Т. Григорян и др. – М.: Просвещение, 1992; Русский язык. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Ра-

зумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2007; Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Комиссарова Л.Ю., Текучева И.В. Русский язык. Учебник для 5-го класса основной школы. В 2 кн. / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, 2007.

⁵ Терминологическое сочетание предполагает следующий смысл: коммуникативные стратегии, основанные на функционировании какой-либо модели чужой речи. См.: Максимов Н.В. «Чужая речь» как коммуникативная стратегия. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – СПб., 2006. – С. 7.

⁶ Материалы взяты из школьной программы по литературе для 5-го класса В.Г. Кутузова.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Арутюнова Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. В 3-х т. – СПб.: ТОО «Диамант», 1996.
4. Китайгородская М.В. Чужая речь в коммуникативном аспекте // Русский язык в его функционировании: коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993.
5. Крикманн А.А. Опыт объяснения механизма пословицы // Паремииологические исследования. Сборник статей. – М.: Наука (Главн. ред. вост. лит.), 1984. – С. 167–168.
6. Николаева Т.М. Обобщенное, конкретное и неопределенное в паремии // Малые формы фольклора: Сб. статей памяти Г.Л. Пермякова / Под ред. Е.М. Мелетинского, С.Ю. Неклюдова и др. – М.: Наука, 1995. – С. 312.
7. Черкасский М.А. К содержанию понятия «подтекст» в аспекте теории коммуникативной деятельности // Паремииологические исследования. Сборник статей. – М.: Наука (Главн. ред. вост. лит.), 1984. – С. 149–178.

ЭКОНОМИКА И УПРАВЛЕНИЕ

П.С. Дубровский

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ПРОМЫСЛА: ЛАКОВАЯ МИНИАТЮРА И ИКОНОПИСЬ ПАЛЕХА

Традиционные народные промыслы России, возрождаясь сегодня, могут стать не только показателем растущего самосознания народа, но и составить значительную нишу для многообразного и специфического сегмента рынка потребительских товаров с национальными особенностями и традициями. Являясь частью региональной экономики, народные промыслы, мало подверженные планированию и систематизации, тем не менее, должны быть, упорядочены или хотя бы прозрачны в социально-экономическом и бытовом пространстве. В рамках проводимого научного исследования, автором предпринята попытка провести анкетирование и опрос художников Палеха с целью составить представление о социально-экономических процессах в лаковых промыслах сегодня. Современный Палех, в котором в сфере промыслов работает около 650 человек, представляет очень сложную, крайне разрозненную и разноуровневую структуру, почти не поддающуюся систематизации. Тем не менее, автор, в рамках своих научных интересов, поставил перед собой цель провести обследование и систематизировать, хотя бы в самом общем виде, художественно-промысловую деятельность сегодняшнего Палеха. Для этих целей была разработана анкета по опросу художников, занимающихся лаковой миниатюрой и иконописью, а в последствии были разработаны различные варианты анкет, для опроса художников и специалистов, работающих в различных направлениях художественных промыслов региона. Исследование подобного статистического материала может стать основой для разработки моделей выделения приоритетных направлений в современных народных промыслах, увидеть в обширном рынке возрождающихся промыслов те сегменты, которые имеют наибольшую перспективу для разработки и последующего внедрения на различных уровнях современной региональной экономики. Что особенно актуально сейчас, ког-

да в результате дисбаланса занятости в регионах, тем большего, чем дальше от центра находится тот или иной населенный пункт, необходимо в самое ближайшее время начать разработку этой проблемы, где одним из основных инструментов исследования может стать анкетирование. Вариант такой анкеты, которая в достаточно широком спектре охватывает деятельность художника-предпринимателя в промысле, была разработана. Но поскольку только текст анкеты занимает более шести страниц, в статье его приводить нецелесообразно и в качестве примера приводится лишь один из пунктов.

1. Социально-трудовой статус художника:

А. Член артели ☐ Б. Предприниматель ☐ В. Нелегал ☐ Г. Член артели и предприниматель ☐ Д. Предприниматель и нелегал: ☐ Е. Не определился ☐ *Поставить галочку* [3, с. 85–89].

Одной из поставленных задач по результатам исследования являлась попытка дать рекомендации, по повышению профессионального мастерства, обучению на «подсадке» и расширению, как профессионального образования, так и специального экономического и юридического повышения квалификации в свете требований рыночной экономики.

Для получения достоверной информации художники были условно разделены на четыре возрастные группы – 16–25 лет, 25–40 лет, 40–60 лет и более 60 лет. А сама анкета представлена в виде 25 самостоятельных вопросов с различными вариантами предлагаемых ответов [2, с. 85–93]. По результатам проведенного анкетирования, по каждому из предложенных пунктов была построена таблица статистических данных. А поскольку вопросы образования и повышения квалификации затрагиваются не во всех пунктах анкеты, в статье приводятся результаты лишь тех исследований, которые соответствуют тематике публикации.

По результатам рассматриваемого пункта проведенного исследования, обучение мастер-

Таблица 1

Обучение мастерству и повышение квалификации

Код вопроса по анкете	Содержание вопроса по анкете	Исследуемый возраст 16–25 лет		Исследуемый возраст 25–40 лет		Исследуемый возраст 40–60 лет		Исследуемый возраст более 60 лет		Общий результат	
		Число	%	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
А	Вы окончили ПХУ и работаете по специальности	14	100,0	22	91,6	18	100,0	8	100,0	62	96,9
Б	Кроме ПХУ Вы получили другое художественное специальное образование	0	0	2	8,4	0	0	0	0	2	3,1
В	Вы получили другое (нехудожественное) образование, но обучались «на подсадке» и постоянно совершенствуясь, работаете художником	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Г	Обмен опытом, идеями, помогает в работе? (да)	4	100,0	18	100,0	14	100,0	4	100,0	40	100,0
Д	–« (нет)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

*Всего ответов: 104; из них по группам: (64, 40).

**Исходить из того, что: 1 гр. – А, Б, В – 100%; 2 гр. – Г, Д – 100%.

ству и повышение квалификации, можно сделать следующие выводы:

– Подавляющее число художников, работающих сегодня в Палехе – 96,9% или 62 из 64 опрошенных, выпускники Палехского художественного училища и лишь очень незначительная их часть получила другое, нехудожественное образование, но обучалась мастерству лаковой миниатюры – на подсадке, т.е. без обучения в училище. Это сужает общие, образовательно-цивилизационные рамки, но способствует усреднению показателей профессиональной подготовки в рамках промысла. Получается, что художник лаковой миниатюры должен быть профессионалом в своем деле и не более того. Очевидно, это неверно (мнение автора). По причине того, что охват анкетирования не может затронуть всех художников, результаты оказались столь однозначными. Однако надо сказать, что в Палехе работают художники, закончившие и Холуйское художественное училище и другие профессиональные учебные заведения, но процент их очень небольшой, а выпускников высших профессиональных учебных заведений насчитывается лишь единицы.

– Практически сто процентов опрошенных ответили, что обмен опытом и идеями помогает в работе. Этот ответ так же вполне предсказуем,

причем, в пользу этого утверждения высказались представители всех возрастных групп.

Общий вывод по предлагаемому пункту анкеты: подобные результаты с одной стороны могут говорить об оседлости промысла, что с экономико-географической точки зрения определяет стабильность и традиционность промысла. С другой – практически отсутствует наличие художников с высшим художественным или просто с высшим образованием, что может говорить с одной стороны о самобытности творчества, но и об отсутствии образовательного, цивилизационного влияния на творчество. Это явление присутствовало и до революции, что было связано с нежеланием хозяев иконописных мастерских иметь у себя образованных художников. Во-первых, художнику с образованием надо больше платить, а во-вторых – образованным человеком труднее управлять.

Заглядывая в историю, можно привести немало примеров того, как дети готовились к будущей профессиональной деятельности на примере частных иконописных мастерских и иконописных школ. До революции, обучение детей в традиционном для Владимирской губернии промысле, каковым являлась иконопись, проводилось в двух вариантах, *на подсадке* в крупных и мелких иконописных мастерских. А так же в государ-

ственных иконописных школах образованных по настоянию Комитета попечительства о русской иконописи, созданного в 1901 году по «высочайшему указу» Николая II. «В Палехе, Мстере и Холуе предполагалось открыть иконописные школы, а в дальнейшем, «по мере потребности» и в других областях» [6, с. 7]. Комитет возглавили: известный византист, академик Никодим Павлович Кондаков, великие князья Константин и Сергей Александрович при участии самого Николая II. Комитет ставил перед собой задачи повышения благосостояния и дальнейшего развития русской иконописи, сохранение образцов русской старины и византийской древности и укрепление связей «народной иконописи» с «религиозной живописью России» [8, с. 236]. В 1902 г. были открыты учебно-иконописные мастерские в Палехе, Мстере, Холуе и селе Борисовке Курской губернии, где воспитывали новое поколение «просвещенных» иконописцев [7, с. 62]. Хотя, еще за двадцать лет до создания Комитета, «первые иконописные школы были созданы в Холуе и Мстере при содействии Владимирского Братства св. Александра Невского. В уставе Владимирского Братства был и параграф о содействии открытию образцовых иконописных мастерских» [1, с. 271]. Однако подавляющее большинство детей, составивших впоследствии основную массу иконописцев, готовили «на подсадке» в частных иконописных мастерских, где дети приобретали кроме навыков ремесла, и навыки выживания в очень непростой конкурентной среде. Несмотря на то, что иконописные школы, созданные по рекомендации Комитета были хорошо оборудованы, снабжены библиотеками, квалифицированными руководителями-художниками и лучшими мастерами-иконописцами в качестве инструкторов, время было упущено. Неверной и нежизнеспособной оказалась и основная установка: подготовка ремесленника-иконописца, а не художника [4, с. 61–68].

Советский период создания нового для иконописцев – лакового промысла может быть охарактеризован положительно, поскольку, несмотря на трудности послевоенного периода, и гражданской войны, обучение новому мастерству началось практически с создания Артели лаковой живописи в 1924 году, когда «5 декабря 1924 года в Палехе, в доме А.В. Котухина, состоялось организационное собрание Артели древней живописи» [5, с. 63]. К каждому из основных чле-

нов Артели прикрепляли несколько учеников, а вскоре, при участии А.М. Горького, было открыто и первое Художественное училище. В Холуе это произошло значительно позже. Современное Палехское Художественное училище является средним профессиональным учебным заведением, обладающим хорошей учебной базой и подобранным составом профессиональных кадров, обладающих высочайшими профессиональными знаниями, но, по мнению автора, нуждающиеся в переподготовке по основам экономических и юридических знаний. Что вполне возможно даже на базе самого Художественного училища с временным привлечением профессиональных кадров высших учебных заведений.

Рекомендации. Согласно полученным результатам анкетирования, необходимость в современной системе переподготовки кадров и получении второго или первого высшего образования в системе ФПК при государственных, лицензированных ВУЗах окончательно назрела. Как руководство мастерских, так и рядовые художники вполне бы могли повысить свой образовательный статус по экономике или юридическим знаниям в ближайших вузах Ивановской области. Например, в Шуйском государственном педагогическом институте, система переподготовки кадров и повышения квалификации, успешно функционирует более 10 лет. Подобная переподготовка могла бы дать возможность художникам Палеха более подготовлено бороться за свои права и расширить возможности цивилизованного производства и сбыта своей продукции.

Достаточно интересными с образовательной точки зрения могут быть данные, полученные в результате обследования по художественно-демографическому укладу жизни художников Палеха (табл. 2).

По результатам предложенного пункта проведенного исследования, художественно-демографический уклад жизни, можно сказать следующие:

– Очень интересным с социально-экономической точки зрения может быть ответ на первую группу вопросов о преемственности поколений. Практически все возрастные группы, кроме четвертой, с подавляющим перевесом в 2–3 раза в каждой возрастной категории ответили, что преемственности нет. Что удивительно, об отсутствии преемственности больше других заявила самая экономически стабильная, третья группа (40–60 лет) – 85,7% или 12 из 14 опрошенных.

Таблица 2

Код вопроса по анкете	Содержание вопроса по анкете	Исследуемый возраст 16–25 лет		Исследуемый возраст 25–40 лет		Исследуемый возраст 40–60 лет		Исследуемый возраст более 60 лет		Общий результат	
		Число	%	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
А	Существует ли преемственность поколений в укладе жизни (да)	4	33,3	4	22,2	2	14,3	4	50,0	14	26,9
Б	-«- (нет)	8	66,7	14	77,8	12	85,7	4	50,0	38	73,1
В	Существует ли семейное разделение труда в работе (да)	2	14,3	4	22,2	2	16,7	4	66,7	12	24,0
Г	-«- (нет)	12	85,7	14	77,8	10	83,5	2	33,3	38	76,0
Д	Вы относитесь к художественной династии (да)	2	25,0	8	40,0	4	25,0	6	75,0	20	38,5
Е	-«- (нет)	6	75,0	12	60,0	12	75,0	2	25,0	32	61,5
Ж	Оба супруга художники (да)	0	0	8	40,0	8	50,0	6	75,0	22	42,3
З	-«- (нет)	8	100,0	12	60,0	8	50,0	2	25,0	30	57,7

*Всего ответов: 206; из них по группам: (52, 50, 52, 52).

**Исходить из того, что: 1гр. - А, Б – 100 %; 2гр. - В, Г – 100 %; 3гр. - Д, Е – 100%; 4гр. - Ж, З – 100%.

Удивительно, поскольку именно эта группа ближе всего относится к старшей категории (более 60 лет), когда традиции промысла еще не нарушались с такой скоростью. Обобщенная цифра составляет – 73,1% или 38 из 52 опрошенных. И только в старшей возрастной группе (старше 60 лет), ответ паритетный – 50х50%. Это, к сожалению, говорит о том, что Палех теряет наследственные традиции, и с точки зрения преемственности древнего промысла – *вырождается*. Очевидно, проводимая в 60-е годы политика художественного училища связанная с *нежелательностью приема в училище детей из старинных художественных родов и династий*, принесла свои плоды. Это привело к ослаблению промысла, как такового, и привнесению, мягко говоря, чужеродных веяний, чего к счастью не произошло в Холуе.

– Семейное разделение труда в Палехе так же редкость, что подтверждается и результатами опроса – 76% или 38 из 50 опрошенных ответили отрицательно. И здесь, что характерно, только в старшей возрастной группе (старше 60 лет) этот показатель составляет – 66,7% или 4 из 6 опрошенных. В остальных возрастных группах этот показатель распределяется – 14,3%, 22,2% и 16,7% соответственно. Это так же косвенно говорит о том, что в промысел чаще попадают случайные, не имеющие родовых традиций люди, которые, преследуя свои личные, чаще корыстные цели, работают в одиночку, а не семьями, чаще внося в традиционный промысел свои региональ-

ные наслоения, далеко не всегда положительно влияющие на вековые традиции Палеха.

– Совсем иная ситуация складывается сегодня в Холуе. По результатам исследования, из 1040 человек сегодняшнего населения села Холуй – в промысле работает более 600 человек. Более 400 человек (примерно 440) – художники, остальные в сопутствующем производстве (плотники, заготовщики, левкащики, полировщики и др.), т.е. практически все работоспособное население. Поэтому сегодня в Холуе более равномерные и в более чем 60% случаев семейные доходы, меньшая разобщенность, и значительно меньшая социальная напряженность в промысловой среде.

– Тот же самый результат и в отношении художественных династий. Большинство – 61,5% или 32 из 52 опрошенных ответили, что они к художественным династиям не относятся. Но и здесь только старшая возрастная группа, (более 60 лет) ответила что относится к династиям – 75,0% или 6 из 8 опрошенных. И это хорошо коррелируется с предыдущими ответами. Палех сегодня далеко не тот, как его описывали Г.Д. Филимонов и Д.А. Ровинский. Традиции уходят, а сам промысел изменяется.

– Результаты опроса, говорящие о семейственности в промысле более близкие – 42,3% или 22 из 52 ответили, что оба супруга – художники, причем в процентном отношении – чем старше возрастная группа, тем больше семейных пар – художники. В частности для возрастной группы (16–25 лет) семейных пар – 0%, а для возрастной груп-

пы (более 60 лет) – уже 75%. В возрастной группе (40–60 лет), результат – 50% семейных пар. К сожалению, это почти прямая математическая зависимость, говорящая о нарушении семейных традиций.

Общий вывод по предложенному пункту анкеты:

С социально-экономической и политэкономической точек зрения эти данные можно прокомментировать следующим образом. В настоящее время традиционность и семейная наследуемость промысла находится в неустойчивом равновесии, но обновление состава художников в основном идет за счет вновь приходящей, возможно талантливой, но не имеющей родовых традиций молодежи, что может привести к видоизменению промысла с уходом от местных, исторически сложившихся традиций и технологий. В промышленном производстве этот процесс является естественным, за счет прихода свободной рабочей силы. Но когда это происходит в исторически сложившемся промысле, где достаточно узкие экономико-географические рамки, это может привести к его нарушению, со всеми вытекающими последствиями.

Рекомендации: больше обращать внимание на местную молодежь, улучшать состояния местной художественной и общеобразовательной школы с повышением их финансирования. Проводить художественные олимпиады и конкурсы в местном доме ремесел, с целью отобрать наиболее талантливую молодежь для поступления в художественное училище на *бюджетной* основе. Отдавать предпочтение при поступлении в художественное училище представителям местных художественных династий.

В качестве заключения по публикации можно сказать, что опрос по вышеприведенной форме предполагает выделение групп с определенным целевым назначением, для последующей систематизации и определения конкретной картины жизни и социально-производственного статуса художника-предпринимателя. Выделение целевых групп назначения предполагает проведение статистического анализа для выявления приоритетов и особенностей жизни современных ху-

дожников, работающих в традиционных народных промыслах, что позволило бы сравнить современное состояние с архивными и другими историческими данными и создать банк данных по промыслам центра России. Экономической составляющей данного анализа может стать создание политэкономической модели промысла, построенной на результатах статистического анализа, дающего возможность, как представляется автору, выделить приоритетные направления в деятельности современных художников, работающих в сфере лаковой миниатюры.

Библиографический список

1. Владимирские губернские ведомости (ВГВ). – 1866. – № 44.
2. Дубровский П.С. Вопросы статистики в экономическом анализе промысла: лаковая миниатюра и иконопись // Современные аспекты экономики. – 2005. – № 10. – С. 85–93.
3. Дубровский П.С. Перспективы информационных технологий в музейно-архивном деле // Современные проблемы информационных технологий и пути их решения. Материалы международной научно-практической конференции. – Иваново: ИвГУ, 2004. – С. 102–110.
4. Дубровский П.С. Предпринимательство в народных и художественных промыслах центральной России // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Проблемы новой политической экономики». – 2005. – № 2. – С. 61–68.
5. Дубровский П.С. Типология художественных промыслов Ивановского региона. Иконопись и лаковая миниатюра. – СПб.: Нестор, 2005. – 128 с.
6. Известия высочайше учрежденного комитета попечительства о русской иконописи. Вып. 1. – СПб.; Петроград, 1902. – С. 5–7.
7. Кондаков Н.П. Современное положение русской народной иконописи // Памятники древней письменности и искусства (ПДПИ). Т. СХХХХ. – СПб., 1901. – С. 62–63.
8. Тарасов О.Ю. Икона и благочестие: очерки иконного дела в императорской России. – М.: «ПРОГРЕСС – КУЛЬТУРА», «ТРАДИЦИЯ», 1995. – С. 236.

Н.Н. Масюк, Д.И. Коровин, Е.В. Чебыкина

МОДЕЛИРОВАНИЕ РИСКОВЫХ СОБЫТИЙ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАСЧЕТА СТРАХОВЫХ ТАРИФОВ

С целью удовлетворения потребностей предприятия в страховой защите необходимо создание комплексных, «пакетных» страховых продуктов, максимально ориентированных на удовлетворение специфических, отраслевых и индивидуальных (в рамках конкретного предприятия) потребностей. С этой целью авторами предлагается создание страхового продукта, объединяющего в себе несколько страховых рисков.

Волатильность убытков для формируемого таким образом портфеля риска, ниже суммарной волатильности составляющих его рисков. Таким образом, одним из преимуществ данного вида продуктов является сокращение стоимости страхования, достигаемое посредством использования эффекта естественной диверсификации портфеля рисков.

Предприятия в своей практической деятельности сталкиваются с достаточно широкой совокупностью рисков. Очевидно, что реализация одного страхового события может повлечь за

собой прямые, косвенные и безвозвратные потери. Один страховой случай может стать причиной другого страхового случая. Например, пожар, вызвавший повреждение или гибель имущества, может стать причиной перерыва в производственной деятельности. В результате пожара могут пострадать как работники предприятия, так и третьи лица и их имущество, окружающая среда. В процессе создания индивидуальной страховой программы очень важно выявить как системные, присущие всем предприятиям отрасли риски, так и несистемные, индивидуальные риски, угрожающие жизнедеятельности хозяйствующего субъекта. Для этого необходимо тесное взаимодействие страховщика с его информационными и технологическими ресурсами и предприятия на всех этапах управления риском.

Авторами предлагается математическая модель расчета страховых тарифных ставок по страховому договору, включающему в себя не коррелируемые друг с другом страховые события (наступление одного не влечет за собой наступ-

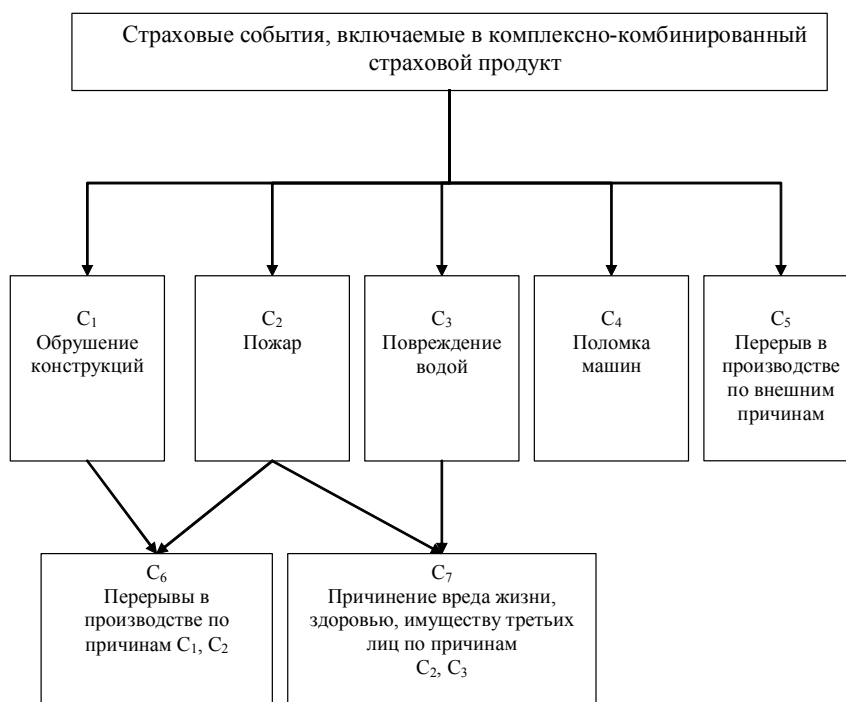


Рис. 1. Страховые события, включаемые в комплексно-комбинированный страховой продукт

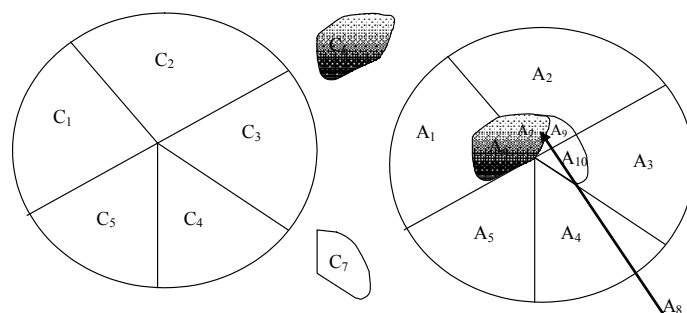


Рис. 2. Диаграмма Вьенна сочетания страховых событий и страховых случаев

ление другого), и события, ставшие следствием реализации вышеперечисленных событий.

На рисунке 1 в качестве страховых, указаны события, выделенные авторами в результате исследования, проводимого на предприятиях текстильной промышленности Ивановской области. Большинство руководителей текстильных предприятий признали эти риски наиболее актуальными в плане страховой защиты. Это следующие страховые события:

- повреждение или гибель имущества вследствие обрушения конструкций зданий и сооружений;
- повреждение или гибель имущества вследствие пожара, удара молнии;
- повреждение или гибель имущества вследствие внезапных аварий водопроводных, канализационных, отопительных и противопожарных (спринклерных), систем «Микроклимат»;
- гибель (уничтожение) или повреждение производственных и вспомогательных машин, оборудования и инструментов в результате их непредвиденных поломок или дефектов, а так же непреднамеренных ошибок или неосторожности персонала предприятия;
- возникновения убытков, связанных с перебоем в производстве, наступившим в результате перебоев поставки электроэнергии;
- возникновения убытков, связанных с перебоем в производстве, наступившим в результате страховых случаев 1 и 2;
- требования третьих лиц к предприятию по возмещению причиненного им ущерба в результате наступления страховых событий 2 и 3 и повлекшее за собой:

- а) смерть, утрату трудоспособности, увечье потерпевшего – третьего лица (физический ущерб);
- б) уничтожение или повреждение имущества, принадлежащего третьим лицам (имущественный ущерб);

в) ущерб окружающей среде (экологический ущерб).

Набор страховых рисков может быть любой, удовлетворяющий предприятие и страховую компанию при выполнении следующих условий. Страховое событие C_6 может происходить лишь в случае наступления события C_1 или C_2 , страховое событие C_7 – только в случае наступления или события C_2 или события C_3 . Рассмотрим все возможные независимые друг от друга страховые случаи (см. рис. 2). Всего реализуется 10 сценариев. Обозначим их как A_k .

Страховой случай A_1 происходит, если реализуется событие C_1 , но не реализуется события C_6 ; A_2 – реализуется событие C_2 без события C_6 , и без события C_7 ; A_3 – реализуется событие C_3 без события C_7 ; A_4 – реализуется событие C_4 ; A_5 – реализуется событие C_5 ; A_6 – реализуется событие C_1 и C_6 ; A_7 – реализуется событие C_2 одновременно с C_6 , без C_7 ; A_8 – реализуются события C_2 , C_6 и C_7 ; A_9 – реализуется событие C_2 одновременно с C_7 , без C_6 ; A_{10} – реализуется событие C_3 и C_7 .

В течение периода действия страхового договора может произойти любое из событий. Таким образом, возможен один из $2^{10}=1024$ сценариев. Вероятность каждого из возможных сценариев, которые кодируются последовательностью $a_1 a_2 \dots a_{10}$ – десяти нулей и единиц, находятся по правилу

$$P(a_1 a_2 \dots a_{10}) = \prod_{k=1}^{10} (p_k a_k + (1 - a_k)(1 - p_k)), \quad (1)$$

где p_k – вероятность каждого A_k . При этом a_k принимает значение 1, если в течение срока договора k -ый страховой случай произошел, 0 – не произошел. Действительно, если A_k произошел, то $a_k=1$, следовательно множителем является вероятность p_k , так как $(1 - a_k)=0$, а в противном случае множителем становится вероятность $(1 - p_k)$, вероятность того, что событие A_k не произошло.

Каждое страховое событие из C_1, \dots, C_7 характеризуется значением страховой суммы $s_i, i=1, \dots, 7$. Следовательно страховые случаи A_k определяются страховыми суммами b_k , расчет которых производится как

$$b_k = \sum_{i=1}^7 s_i \text{Ind}(C_i \cap A_k), \quad (2)$$

где $\text{Ind}(x)$ – функция индикатор, принимающая значение 1, если x – истинно, и 0, если x – ложь.

Каждый из 1024 сценариев характеризуется суммарными страховыми выплатами. Значение этих страховых сумм получаем, если вычислим величины

$$S(a_1 a_2 \dots a_{10}) = \sum_{k=1}^{10} b_k a_k. \quad (3)$$

Следующим этапом анализа является ранжирование всех сценариев по убыванию вероятности. Очевидно, самую высокую вероятность будет иметь сценарий, который предполагает отсутствие страховых случаев. Следующие по величине сценарии характеризуются набором произошедших страховых случаев. В случае если необходимо решить задачу о начислении страховых ставок с заданной вероятностью неразорения α (пусть это величина $\alpha=0,95$), отбираем такое количество сценариев из ранжированного случая, чтобы суммарная вероятность этих сценариев была не меньше α . Обозначим это множество сценариев как множество T . Рассмотрим суммарные потери компании (выплаты по всем страховым случаям, которые могут реализоваться в этих сценариях). Для того чтобы дважды не суммировать потенциальные потери определим индикаторы, которые будут указывать, необходимо ли производить выплаты, связанные с тем что произошли страховые случаи, или нет, при этом, если страховой случай уже произошел и требование подлежит удовлетворению, то больше эти затраты мы считать не будем. Этого можно добиться, определив набор индикаторов

$$\overline{a_k} = \max_{no} (a_k). \quad (4)$$

Таким образом, $\overline{a_k}$ принимает значение 1, если страховой случай происходит хотя бы в одном из выбранных сценариев, 0 – если страховой случай не происходит ни в одном из сценариев. Оценка потерь компании будет находиться как

$$Ущерб = \sum_{k=1}^{10} b_k \overline{a_k}. \quad (5)$$

Расчет нетто-ставок по каждому из A_k производим как

$$pr_{\text{netto}}(k) = P(A_k) b_k. \quad (6)$$

Расчет страховой надбавки производим, так, чтобы $Ущерб$ покрывался суммарными нетто-ставками и страховыми надбавками по каждому A_k . Таким образом

$$\sum_{k=1}^{10} pr_{\text{netto}}(k) + \sum_{k=1}^{10} pr_{\text{надбавка}}(k) = Ущерб. \quad (7)$$

Распределим суммарную величину надбавок среди A_k пропорционально страховым суммам каждого, получим

$$pr_{\text{надбавка}}(k) = (Ущерб - \sum_{k=1}^{10} pr_{\text{netto}}(k)) \cdot \frac{b_k}{\sum_{k=1}^{10} b_k}. \quad (8)$$

Страховая нагрузка определится как

$$pr_{\text{нагрузка}}(k) = w \cdot (pr_{\text{netto}}(k) + pr_{\text{надбавка}}(k)), \quad (9)$$

где w – определяемый компанией нагрузочный процент, отражающий административные, операционные и другие расходы.

Брутто премия по каждому из A_k будет составлять

$$pr_{\text{брутто}}(k) = pr_{\text{netto}}(k) + pr_{\text{надбавка}}(k) + pr_{\text{нагрузка}}(k). \quad (10)$$

Предполагая поведение страхователя рациональным, для заключения договора страховщику необходимо решить оптимизационную задачу. Величины

$$\frac{pr_{\text{брутто}}(k)}{b_k} \quad (11)$$

должны быть достаточно малыми. В противном случае страховой договор будет не выгоден страхователю. В качестве переменных страховщик может использовать величины s_i , в качестве целевой функции

$$F(s_1, \dots, s_7) = \sum_{k=1}^{10} \frac{pr_{\text{брутто}}(k)}{b_k},$$

для которой и $pr_{\text{брутто}}(k)$ и b_k – являются функциями s_i .

Ограничениями в задаче принимаются:

1) размер максимально допустимых страховых сумм b_k , для которых вероятность событий A_k имеют наибольшую вероятность (в рассматриваемом примере их два – A_2 и A_5), обозначим эту величину R_1 ;

2) размер максимально допустимых страховых сумм b_k для остальных событий A_k , обозначим эту величину R_2 .

При этом, чем больше значение отношения $\frac{R_2}{R_1}$, тем более выгодными для страхователя будут условия договора.

Таким образом, возникает следующая оптимизационная задача (задача математического программирования):

$$F(s_1, \dots, s_7) \rightarrow \min,$$

$$b_1(s_1, \dots, s_7) \leq R_2, \quad b_2(s_1, \dots, s_7) \leq R_1, \quad b_3(s_1, \dots, s_7) \leq R_2,$$

$$b_4(s_1, \dots, s_7) \leq R_2, \quad b_5(s_1, \dots, s_7) \leq R_1, \quad b_6(s_1, \dots, s_7) \leq R_2,$$

$$b_7(s_1, \dots, s_7) \leq R_2, \quad b_8(s_1, \dots, s_7) \leq R_2, \quad b_9(s_1, \dots, s_7) \leq R_2,$$

$$b_{10}(s_1, \dots, s_7) \leq R_2, \quad s_i \geq 0, \quad i = 1, \dots, 7.$$

Решения данной задачи реализовано нами с применением численных методов. Заметим, что нами использовано математическое обеспечение доступное пользователям ПО EXCEL, в котором реализован, в частности, оптимизационный метод Ньютона решения задач математического программирования.

Предложенная модель расчета тарифных ставок ориентирована на создание страхового продукта, объединяющего в себе несколько страховых рисков, и направленного на удовлетворение специфических отраслевых и индивидуальных (в рамках конкретного предприятия) потребностей.

Применение известных расчетных схем неадекватно рассматриваемой ситуации, предполагающей наличие небольшого числа застрахованных объектов. В связи с этим, потребовался анализ большого числа событий, поэтому расчетная схема оказалась более сложной.

Одним из преимуществ данного вида продуктов должно стать сокращение стоимости страхования, достигаемое посредством использования эффекта естественной диверсификации портфеля рисков, в сочетании с более качественным страховым покрытием.

Данная модель может быть использована при создании страхового продукта любой отрасли, для любого набора страховых рисков, в том числе для расчета фонда самострахования предприятия.

М.В. Наянова, В.А. Юрга, Д.Ю. Ермолаев

ОЦЕНКА ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ

Среди многих российских предприятий, переживших длительную полосу кризиса, выжили те, которые выбрали инновации в качестве стратегии развития, что обеспечило им достойный уровень конкурентоспособности. Инновационная политика является одним из важнейших инструментов управления инновациями. Инновационная политика является основой для инновационной деятельности, одним из важных элементов инновационного процесса в организациях, она должна способствовать раскрытию инновационного потенциала сотрудников. Результатом инновационной политики является создание необходимой инновационной среды в организации.

Так сложилось, что современники рассматривают инновационную политику, в основном, лишь как инструментарий управления, а именно: как совокупность целей, задач, средств, способов, методов, приоритетов, направлений, ориентиров развития организации, способ достижения цели, общее руководство для действий и принятия решений сотрудниками организации и др. Чаще всего данная категория встречается в рабо-

тах, посвященных проблемам инновационной деятельности на государственном уровне. Вместе с тем, и у нас, и за рубежом очень редко встречаются научные исследования, в которых инновационная политика изучается и с позиций поведенческого подхода («школы человеческих отношений»). Это тот случай, когда политика трактуется Далем как «образ действия человека»¹. Основными положениями «школы человеческих отношений» являются следующие:

- в центре внимания на производстве находится человек;
- при управлении организацией учитывается специфика межличностных отношений;
- регулирование поведения персонала осуществляется с учетом потребностей, интересов и ценностей персонала и организации;
- осуществляется мотивация персонала.

Как показал мировой опыт успешно работающих предприятий и компаний, управление, основанное на данных принципах, позволяет:

- наиболее полно использовать человеческий инновационный потенциал, то есть персонал ра-

ботает более производительно, качественно, творчески активно;

- повышать удовлетворенность работника работой, ее результатами, отношением к организации, её политике;
- развивать каждого сотрудника в профессиональном и личностном отношениях;
- достигать организации более высокой конкурентоспособности.

При данном подходе сущность политики и, в частности инновационной, рассматривается через поведение персонала в организации и поэтому должны исследоваться и различные аспекты отношений, которые складываются между сотрудниками организации при выборе и реализации направлений развития, при принятии управленческих решений. Особенно это важно в области инновационного менеджмента, так как от поведения и настроения каждого сотрудника, его отношений с коллегами зависит его способность и готовность к творчеству – важной составляющей инновационного развития.

Таким образом, по мнению авторов, в любой организации следует различать внешнюю и внутреннюю инновационную политику. Внешняя инновационная политика – общая линия поведения организации на рынке, ведущая к повышению уровня её развития и определяющая приоритетные инновационные проекты. Она определяется внешней средой, потребностями рынка и возможностями организации. Внутренняя инновационная политика является процессом регулирования поведения персонала, нацеленного на инновативный тип развития организации. Она определяет

ся системой менеджмента организации. В целом, инновационная политика является руководством по выбору приоритетных направлений инновационного процесса, разработке и исполнению инновационных планов и проектов, формированию инновативно активных отношений между сотрудниками в организации.

В настоящее время в современных организациях, нацеленных на инновативный путь развития, существует острая необходимость в проведении исследований, связанных с оценкой и формированием внутренней инновационной политики с позиций активной роли человека в данном процессе.

В данной статье приведены результаты исследования ученых Финансовой академии при Правительстве РФ в рамках тематического плана научно-исследовательской работы, посвященного оценке и формированию инновационной политики в современных организациях. Инновационная политика оценивалась по следующим направлениям: инновационный климат, реализация инноваций, содержание инноваций. Оценка инновационной политики проводилась по результатам обследования более десяти успешных и инновационно активных организаций.

Для проведения исследования была разработана анкета. Респонденты использовали 4-х балльную шкалу, где:

1 балл означает «не удовлетворен инновационной политикой»;

2 балла – «не очень удовлетворен инновационной политикой»;

3 балла – «в целом удовлетворен инновационной политикой»;

Таблица

Результаты опроса по инновационной политике

№	Инновационная политика	Средний бал
1	Инновационный климат	2,74
1.1	В нашей организации приветствуются инновации руководством	2,86
1.2	Сотрудники организации относятся к инновациям конструктивно	2,66
1.3	У нас постоянно обсуждаются результаты и эффективность инновационных проектов	2,62
1.4	Чаще всего предложения по инновациям поступают от руководства	2,83
2	Реализация инноваций	2,0
2.1	В организации имеется структурное подразделение, отвечающее за организационное развитие	2,38
2.2	Для организации инноваций у нас организуются экспериментальные площадки	1,86
2.3	На разработку и реализацию инноваций сотрудники получают необходимые средства	2,07
3	Содержание инноваций	2,42
3.1	Инновации затрагивают расширение ассортимента продукции	2,69
3.2	Инновации затрагивают улучшение качества продукции	2,62
3.3	Инновации затрагивают создание новых рынков сбыта	2,38
3.4	Инновации затрагивают управленческую сторону деятельности	2,38
3.5	Инновации затрагивают административно-хозяйственную сторону деятельности	2,03

4 балла – «полностью удовлетворен инновационной политикой».

Учитывая, что коэффициент, который характеризует качество инновационной политики, при значении от 0 до 2 (включительно) свидетельствует о неудовлетворительной инновационной политике, от 2 до 3 (включительно) – удовлетворительной и от 3 до 4 – хорошей, то можно констатировать, что у сотрудников, в целом, сложилось удовлетворительная оценка инновационной политики. Значение полученного коэффициента составило 2,42. Результаты опроса по блокам и вопросам представлены в таблице.

В наибольшей степени сотрудники удовлетворены инновационным климатом (2,74), при этом большинство отмечает, что инновации приветствуются руководством (2,86). Вместе с тем сотрудники не удовлетворены условиями, необходимыми для реализации инноваций – 2,0. Особенно остро стоят вопросы мотивации разработок и реализации инноваций – 1,86. Полученные данные по оценке инновационной политики свидетельствуют о том, что в российских организациях не уделяется должного внимания обеспечению необходимых условий для реализации инноваций. За создание данных условий отвечает менеджмент организации.

В мировой теории и практике систему менеджмента принято оценивать по четырем уровням развития. Первый уровень развития характерен для слабых, четвертый – для сильно продвинутых организаций. Остальные уровни – промежуточные с преобладанием элементов того или иного уровня. Ниже дана характеристика менеджмента и поведения персонала для предприятий, уровень развития которых соответствует первому и четвертому.

В организациях с менеджментом первого уровня развития, для которого характерна культура «Я» в поведении сотрудников, можно выделить следующие признаки:

- все внимание обращено на проблемы, а не на возможность их решения;
- разговоры ведутся больше о прошлом, а не о будущем;
- не видят смысла в том, что делают;
- сотрудники стараются уклониться от работы и ответственности в ожидании лучших времен;
- не проявляют инициативы;
- являются пассивными наблюдателями событий;
- испытывают разочарование, когда дела идут не так, как ожидается;
- нет гибкости к принятию чужих решений,

придерживаются только собственных взглядов;

- та небольшая энергия, которую удастся мобилизовать, направляется на негативные мышление и поведение;

- когда дела не ладятся, это объясняется всеми как «обстоятельствами, не поддающимися контролю»;

- все забыли, что такое веселиться вместе;

- говорят не друг с другом, а друг о друге;

- к гостям равнодушны.

Организации, для которых характерен самый высокий уровень развития менеджмента – четвертый, соответствуют культуре «Мы» и в них сотрудники:

- идентифицируют свои цели и цели предприятия как одно целое, неразделимое;

- привержены делу и умом и сердцем;

- сосредоточены на возможностях и будущем;

- гордятся тем, что работают именно на этом предприятии;

- с нетерпением ожидают каждый новый день, и работа вместе доставляет им радость;

- помогают и воодушевляют друг друга, проявляют гибкость и готовность работать там, где это нужнее всего;

- общение основывается на открытости и доверии;

- создают не проблемы, а результат;

- энергия используется позитивно;

- атмосфера характеризуется общностью, энтузиазмом и бойцовским настроением на достижение успеха;

- каждый является активным «игроком», а не пассивным наблюдателем.

В рамках проводимого исследования была разработана методика определения уровня развития менеджмента на основе материалов консалтинговой группы «SCORE», шведского института менеджмента «IFL» и швейцарского фонда технического содействия «Swisscontact» и имеющихся методических разработок участников исследовательской группы². Согласно содержанию вопросника менеджмент организации оценивался по следующим блокам: миссия, видение организации, развивающаяся организация, культура «мы», вознаграждение и признание, профессиональное развитие, внутренние коммуникации, стиль управления, отношение к качеству, типы и виды организационных структур, принятие и реализация управленческих решений, информационные системы, обратная связь, кадровая политика, мотивация. Вопросы были сформулированы с учетом основных положений «школы

человеческих отношений». Данные для анализа были получены путем проведения самообследования. Эксперты, а чаще всего это руководители, дали правдивые и подробные ответы по вопросу, используя для оценки состояния менеджмента четырехбалльную шкалу, и составили существующий организационный профиль развития менеджмента.

Средний балл оценки менеджмента организации равен 2,75. С одной стороны это означает, что для обследованных предприятий характерен второй или ближе к третьему уровню развития менеджмента. Основные характеристики организаций со 2-м и 3-м уровнями развития менеджмента заключаются в следующем:

- иерархический тип организации со слабыми обратными связями;
- основными ключевыми понятиями являются план и контроль;
- основные ценности – сила правил и сила лидера;
- организационная структура – линейно-функциональная со многими элементами из дивизиональной;
- организационная модель представляет из себя отдельные, но не самостоятельные структурные подразделения, иногда с элементами хозрасчета;
- мотивация ограничена, как правило, материальным вознаграждением.

С другой стороны, учитывая, что коэффициент, который характеризует уровень развития менеджмента организации, при значении от 0 до 2 (включительно) свидетельствует о неудовлетворительной оценке руководителем уровня развития менеджмента, от 2 до 3 (включительно) – удовлетворительной, от 3 до 4 – хорошей, можно констатировать, что на обследованных предприятиях сложился, удовлетворительный уровень развития менеджмента. Наибольшую оценку поставили по следующим блокам: миссия – 2,99, развивающаяся организация – 2,93, типы и виды организационных структур – 2,93. Наименьшую оценку поставили по следующим блокам: мотивация – 2,06; вознаграждение и признание – 2,03; обратная связь 1,99; внутренняя коммуникация – 2,19, профессиональное развитие – 1,88. Слабой оказалась социальная составляющая инновационного процесса, играющая в нем наиболее значимую роль. Подобная ситуация характерна почти для всех отечественных предприятий и организаций³. Тем не менее блоки в управлении, по которым получены низкие оценки, являются ключевыми для создания условий, способствующих реализации инноваций. Авторы, ис-

пользуя информацию вопросника, выработали по каждому предприятию конкретные рекомендации и предложения по формированию и реализации внутренней инновационной политики.

Мировой опыт показал, что на современных предприятиях должен существовать центр изменений, который, обрабатывая прошлые, отслеживая настоящие и моделируя будущие изменения, создает механизмы приспособления. Разработанные механизмы приспособления предприятие использует или не использует в зависимости от того, наступило ожидаемое изменение или нет. Предприятие, которое не готовится к изменениям, застигается ими врасплох и приспосабливается в аварийных условиях со значительно большими затратами ресурсов. В нашей стране изменения внешней среды определили изменения на предприятиях, которые не были к ним готовы. В связи с этим наступил длительный период хаоса, преодолеть который возможно через осознанное, научно обоснованное управление развитием предприятий.

Предлагаемая методика дает возможность определить конкретные вопросы, которые необходимо решить на предприятии для перевода его на более высокий уровень развития менеджмента, способствующего реализации инновационного типа развития. По тем положениям, где оценка высокая, осуществляется закрепление, а по тем, где оценка низкая, уточняются содержание положений о структурных подразделениях, должностные инструкции и разрабатывается механизм проведения изменений поведения сотрудников. Процесс проведения изменений сложный и требует серьезной, трудоемкой, хорошо продуманной работы и специальных знаний. В любой организации, ориентированной на выживание и развитие, необходимые изменения должны происходить достаточно быстро, чтобы соответствовать выбранной инновационной политике.

Примечания

¹ *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Т. 3. – М.: ОЛМА – ПРЕСС, 2002. – С. 215.

² *Свирина Л.Н., Корнилова М.Г.* Формирование социальной среды инноваций и механизмов управления персоналом для реализации инновационной стратегии фирмы. Аналитический обзор. – М., 2004. – С. 2.

³ *Федосова Р.Н., Есин Б.И., Родионова Е.В.* Теория и практика формирования организационного поведения на современных предприятиях. – Владимир: Владим. гос. ун-т., 2002. – 168 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛЕШУГИНА Елена Анатольевна, соискатель каф. педагогики и инновационных систем в образовании Нижегородского гос. ун-та им. Н. Лобачевского.

АНДРЕЕВА Юлия Николаевна, аспирант каф. теории и истории культур КГУ им. Н.А. Некрасова.

АНИКИН Евгений Евгеньевич, соискатель каф. делового иностранного языка Челябинского гос. ун-та.

БАРАНОВ Александр Аркадьевич, д-р психол. наук, проф., директор Института педагогики, психологии и социальных технологий (г. Ижевск).

БЕЖКИНЕВА Татьяна Васильевна, аспирант каф. практической психологии Балашовского филиала Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского.

БЕЛКИНА Тамара Леонидовна, канд. филос. наук, доц. каф. философии КГУ им. Н.А. Некрасова.

БУРДИНА Ирина Викторовна, ст. преподаватель каф. психологии личности Тольяттинского гос. ун-та.

ВАСИЛЕВСКАЯ Анна Леонидовна, преподаватель каф. истории и теории литературы Смоленского гос. ун-та.

ВЕСЕЛОВА Любовь Анатольевна, аспирант каф. теории и методики обучения воспитания Нижегородского гос. пед. ун-та.

ВОРОБЬЕВА Татьяна Васильевна, аспирант каф. русского языка и методики его преподавания Уральского гос. пед. ун-та.

ГАЛАНИН Сергей Ильич, д-р техн. наук, проф. Костромского гос. технол. ун-та.

ГИЛЬМАНОВ Дамир Шарифзянович, аспирант Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (г. Казань).

ГОРБУНОВ Константин Юрьевич, аспирант Российского института культурологии, доц. каф. технико-технологических исследований Российской академии живописи, ваяния и зодчества.

ГРИГОРЬЕВА Екатерина Николаевна, соискатель каф. возрастной и педагогической психологии Нижегородского гос. пед. ун-та им. М. Горького.

ДЗЯМКО Юрий Юрьевич, аспирант каф. зоологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

ДУБАКОВ Артем Викторович, аспирант каф. педагогики и психологии, ассистент каф. английского языка Шадринского гос. пед. ин-та.

ДУБРОВСКИЙ Павел Сергеевич, канд. техн. наук, доц. каф. экономики и менеджмента Шуйского гос. пед. ун-та.

ДУНИХИНА Надежда Владимировна, аспирант каф. педагогики Балашовского филиала Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского.

ЕВДОКИМОВА Людмила Алексеевна, ст. преподаватель каф. русского языка гуманитарного факультета СПбГПУ.

ЕРМОЛАЕВ Дмитрий Юрьевич, аспирант Самарского муниципального ун-та.

ЕРМОЛАЕВ Дмитрий Юрьевич, Владимирский институт бизнеса (г. Владимир).

ЗЛЕНКО Наталья Валерьевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова, учитель русского языка и литературы гимназии №25 г. Костромы.

ИВАНОВА Анна Александровна, аспирант каф. грамматики английского языка Московского пед. гос. ун-та.

ИСАЕВА Светлана Александровна, доц. каф. здоровьесберегающих образовательных технологий Владимирского института повышения квалификации работников образования.

КАЗАХВАТОВА Лидия Алексеевна, аспирант каф. педагогики Волгоградского гос. пед. ун-та.

КАРТОВЩИКОВА Елена Вениаминовна, соискатель каф. технологии и предпринимательства Коми гос. пед. ин-та.

КАСАТЫХ Елена Альбертовна, аспирант каф. культурологи Шуйского гос. пед. ун-та.

КОЛИЕВА Ирина Геннадьевна, ст. преподаватель каф. немецкого языка факультета международных отношений Северо-Осетинского гос. ун-та.

КОЛОБОВА Екатерина Андреевна, аспирант каф. русского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

КОЛЫШКИНА Татьяна Борисовна, соискатель каф. теории коммуникации и рекламы Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

КОПЫТОВА Анастасия Владимировна, аспирант каф. педагогики Челябинского гос. ун-та.

КОСТАКОВА Ирина Владимировна, преподаватель каф. психологии личности Тольяттинского гос. ун-та.

КРАСУШКИНА Анна Викторовна, аспирант Череповецкого гос. ун-та.

КУВШИНОВА А.В., Ивановский гос. ун-т.

КУЗНЕЦОВА Олеся Михайловна, аспирант каф. современного русского языка и методики его преподавания Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

КУСТОВА Любовь Сергеевна, аспирант каф. русского языка, ассистент каф. английского языка КГУ им. Н.А. Некрасова.

ЛОВЧИНСКАЯ Вера Сергеевна, соискатель каф. педагогики Волгоградского гос. пед. ун-та.

МАСЮК Н.Н., д-р экон. наук, проф., зав. каф. финансов Ивановской гос. текстильной академии.

МЕНЗУЛ Елена Владимировна, ст. преподаватель каф. педагогики, психологии и психолингвистики Самарского гос. медицинского ун-та.

МУРАВЬЁВА Юлия Юрьевна, искусствовед, соискатель каф. зарубежного искусства Санкт-Петербургского гос. академического ин-та живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина Российской академии художеств.

МЯМЛИНА Лариса Анатольевна, аспирант каф. историко-культурного наследия Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

НАЯНОВА Марина Венедиктовна, канд. пед. наук.

ОРСАГ Юлия Витальевна, соискатель каф. общей педагогики и непрерывного педагогического образования Вологодского гос. пед. ун-та, директор ГОУ «Великоустюгский детский дом №1».

ПАНОВА Елена Александровна, соискатель каф. истории и теории педагогики Ярославского гос. пед. ун-та им. К.Д. Ушинского.

ПЕТРОВА Татьяна Алексеевна, аспирант Тверского гос. ун-та.

ПЕТРОВА Юлия Игоревна, Финансовая академия при Правительстве Российской Федерации (г. Москва).

ПЕШЕХОНОВА Наталья Алексеевна, аспирант каф. современного русского языка и методики его преподавания Елецкого гос. ун-та им. И.А. Бунина.

ПИКСАЕВА Ольга Николаевна, аспирант каф. пения и хорового дирижирования Московского пед. гос. ун-та.

ПОЛЯКОВ Евгений Артурович, преподаватель-методист Учебного центра Федеральной противопожарной службы по Нижегородской области (ГОУ УЦ ФПС НН) (г. Нижний Новгород).

ПОНОМАРЕНКО Ирина Валериевна, ст. преподаватель каф. психологии Таганрогского гос. пед. ин-та.

РУМЯНЦЕВА Ольга Валентиновна, аспирант каф. теории и истории культур КГУ им. Н.А. Некрасова.

САБИРОВА Гульнара Амировна, соискатель каф. татарской литературы Казанского гос. ун-та; ассистент каф. истории и этноархеологии Татарского гос. гуманитарно-педагогического ун-та (г. Казань).

СЕКOTOVA Елена Владимировна, аспирант каф. педагогики Мордовского гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева.

СЕМЕНОВА Светлана Сергеевна, аспирант каф. русской и зарубежной литературы Калужского гос. пед. ун-та им. К.Э. Циолковского.

СКОБЕЛЕВ Дмитрий Андреевич, соискатель Воронежского гос. пед. ун-та.

СТУЛОВ Игорь Харьевич, аспирант музыкального факультета Московского пед. гос. ун-та.

ТЕРЕШИНА Юлия Витальевна, аспирант каф. грамматики и истории английского языка Удмуртского гос. ун-та.

ТИХОНОВА Светлана Владимировна, соискатель каф. словесности и культурологии Нижегородского ин-та развития образования.

ТРУНИН Сергей Евгеньевич, преподаватель каф. гуманитарных дисциплин Института предпринимательской деятельности (г. Минск).

ХЕЖЕВА Залина Рашадовна, младший научный сотрудник Кабардино-Балкарского ин-та гуманитарных исследований Правительства КБР и Кабардино-Балкарского научного центра РАН.

ЧАЙКОВСКАЯ Марина Геннадьевна, ст. преподаватель Костромского гос. технол. ун-та.

ЧЕБЫКИНА Елена Викторовна, ст. преподаватель кафедры финансов Ивановской гос. текстильной академии.

ШАБЛИКОВА Надежда Петровна, соискатель каф. грамматики Московского пед. гос. ун-та.

ШАПОВАЛОВА Светлана Борисовна, соискатель Волгоградского гос. пед. ун-та.

ШАРАФУТДИНОВ Ринат Наильевич, ст. преподаватель каф. теории и методики технологического и профессионального образования (г. Ижевск).

ШАЧКОВА Василиса Александровна, аспирант каф. журналистики Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского.

ШЕФЕР Екатерина Андреевна, аспирант Шадринского гос. пед. ин-та.

ШУЙСКАЯ Татьяна Викторовна, аспирант каф. иностранных языков № 1 Амурского гос. ун-та.

ЩЕГЛОВ Дмитрий Борисович, аспирант каф. иностранных языков Мордовского гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева.

ЩИТОВА Наталья Георгиевна, ст. преподаватель каф. английской филологии Таганрогского гос. пед. ин-та.

ЭРНСТ Мария Геннадьевна, ст. преподаватель Брянской гос. инженерно-технологической академии.

ЮЛПАТОВА Елена Юрьевна, соискатель кафедры педагогики Волгоградского гос. пед. ун-та.

ЮРГА Валентина Андреевна, канд. экон. наук, Финансовая академия при Правительстве РФ (г. Москва).

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ

Журнал «Вестник КГУ» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам.

Размер статей не должен превышать 10 страниц текста, включая библиографию и подписи под рисунками. Количество рисунков не должно превышать 6, в кратких сообщениях – 2.

Статьи, заказываемые редколлегией для обзора работ в одной из научных областей, могут иметь объем до 1 п.л.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в 1 экземпляре с дискетой (формат MS Word 7.0, рисунки в формате (*.bmp), (*.tif), (*.jpg), (*.psd), (*.psx)). Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: кегль 14 через 1,5 интервала; поля 25 мм со всех сторон.

Материал должен быть тщательно отредактирован.

2. Построение статьи:

2.1. Название статьи (аббревиатура в названии недопустима). Сведения об авторе (фамилия, имя, отчество автора полностью, ученая степень, ученое звание, должность).

2.2. Преамбула, объясняющая цель работы, актуальность проблемы.

2.3. Выводы.

2.4. Литературные ссылки.

3. Все страницы рукописи должны иметь сплошную нумерацию.

В тексте статьи необходимо дать ссылки на все рисунки и таблицы, которые, в свою очередь, должны быть озаглавлены.

Единицы измерения даются в соответствии с международной системой единиц (СИ).

Библиографический список помещается в конце статьи, авторы указываются в алфавитном порядке.

Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Порядок оформления ссылок:

– Статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до 3). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. От–до.

– Статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Город, год. – С. От–до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.)

– Монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. От–до (или число страниц в книге __ с.).

– Авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

– Автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. – Город, год. – __ с.

4. Работы, опубликованные в других изданиях, не принимаются.

Статьи следует направлять по адресу:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14, Костромской государственный университет, корпус «В», кабинет 1.
vestnik@ksu.edu.ru

Не принятые к публикации статьи возвращаются.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА

Материалы опубликованы в авторской редакции

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
в Центральном территориальном управлении
Министерства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций (г. Тверь)

Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

ИД №03618 от 25.12.2000
Подписано в печать 29.10.2007
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. 25,5 л.
Тираж 1000 экз.
Изд. № 362.

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 31-65-61**, факс: **(4942) 31-65-61**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная