

Научно-методический
журнал

№ 3 (11)
(июль – сентябрь)
2012

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

ФГБОУ ВПО «Мордовский
государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

430007, Республика
Мордовия, г. Саранск,
ул. Студенческая, 11а,
каб. 109

Телефоны:

(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

humanities@mordgpi.ru
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>

Подписной индекс
в каталоге Агентства
«Роспечать» 78583

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- В. В. Кадакин** (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

- Ю. В. Варданян** – доктор педагогических наук, профессор
А. А. Ветошкин – кандидат филологических наук, доцент
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор
В. И. Лаптун – кандидат исторических наук, доцент
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, профессор
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
С. И. Митина – доктор философских наук, профессор
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, профессор
Т. В. Самсонова – кандидат педагогических наук
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Н. М. Арсентьев** – доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН (Саранск)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Москва)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор, действительный член РАЕН (Саранск)
В. А. Нечаев – доктор технических наук, профессор (Саранск)
А. С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор (Москва)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор (Саранск)

Журнал включен ВАК Минобразования и науки РФ в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

С. В. Бакулин, П. В. Замкин Педагогическая поддержка как технология формирования готовности учащихся к личностным достижениям.....	7
А. А. Барич Школа-община рубежа XIX–XX веков: историко-педагогический феномен в социокультурном контексте	10
В. А. Варданян Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента.....	13
П. В. Васильев Влияние педологии на представления о функциональной роли учащегося в образовательном процессе в отечественной педагогической науке и практике 20-х гг. XX в.....	16
Н. Д. Десяева, С. А. Никишова Коммуникативные универсальные учебные действия как компонент содержания обучения русскому языку.....	20
Г. Г. Ефремова Метод проектов как средство интеграции в общем музыкальном образовании.....	23
С. В. Митросенко Интеграция детей-сирот в социокультурное пространство города.....	26
Д. Г. Нижегородов, Л. А. Серикова Проблема определения сущности духовно-нравственного воспитания в современной отечественной педагогике.....	29
П. Н. Осипов, О. В. Кандаурова Социологическая подготовка будущих техников-технологов как средство формирования у них социальной компетентности.....	31
Л. Г. Паршина Компьютер как средство музыкально-творческой деятельности студентов педвуза.....	34
Е. К. Прохорец Иноязычный художественный текст как средство развития социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов.....	37
О. А. Романенкова, О. В. Терешкина Обучение студентов-филологов продуцированию профессиональной речи: проблемы и опыт их преодоления.....	41

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

И. В. Абрамова Психолого-педагогическое сопровождение работы детского оздоровительного лагеря.....	46
Т. А. Парфенова Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	48
Н. В. Рябова Моделирование профессиональной деятельности педагога с высшим образованием.....	54

ФИЛОСОФИЯ

Е. А. Коваль К проблеме нормативности морали в рамках концепции терроризма Ф. М. Достоевского.....	59
В. Н. Зима Проблема времени в философии: методологический аспект.....	62
Е. В. Рябова Экологическое измерение войны.....	66
В. Н. Князев, О. А. Щетинина Философские аспекты астросинергетики.....	68

ФИЛОЛОГИЯ

М. Ю. Андуганова Потенциал дискурса в исследовании фоностилистики устного народного творчества.....	73
Л. П. Водясова Лингвистические сигналы начала и конца сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке.....	76
Д. А. Дубровская, С. А. Дубровская «Смеховое слово» в романе А. С. Пушкина «Капитанская дочка».....	79
Т. В. Нерушева Интерпретационный компонент языкового содержания.....	82
О. Ю. Осьмухина, В. А. Романов Специфика хронотопической организации современного отечественного фэнтези.....	86
С. С. Панфилова Вербальная презентация автора англоязычной литературной рецензии в аспекте гипертекстуальности.....	89
Д. А. Салимова, А. А. Тимерханов Проблемы би- и полилингвизма в аспекте современного языкового образования в Республике Татарстан.....	92
В. В. Шигуров Этапы функциональной транспозиции адъективированных причастий в предикативы.....	96

ИСТОРИЯ

В. К. Абрамов О ранних произведениях Кузьмы Абрамова.....	102
В. В. Мирошкин Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века.....	105
Т. А. Салаева, М. Н. Салаева Роль семейно-родовой культуры мордвы в формировании этнической идентичности.....	110

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

М. В. Аверина Методология уровневого анализа как адекватный инструмент объяснения механизмов функционирования отдельных сфер социума.....	114
Д. А. Бакеева Цветовое поле рекламной коммуникации: культурологическая модель.....	117
Н. Н. Полосин Гносеологический анализ культурной антропологии как основания исследования межкультурных коммуникаций.....	119

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

О. А. Зайцева Технологии интерпретации драматического произведения на уроках литературы в старших классах.....	122
С. С. Колмыкова Специфическая модель двоемирия в рассказах «центрального цикла».....	125
К. С. Кузнецова О проблеме формирования эмоционального интеллекта учеников начальной школы в аспекте педагогического сопровождения.....	129
Р. Р. Лыкова Педагогические условия социализации младших школьников в детской хореографической студии.....	131
А. Н. Николаев Антропоморфный дискурс изображения провинциального города (на материале творческого наследия А. Косенкова).....	135

Н. А. Свищева Глагольные формы в «Повести о епископе Василии»: нормативный аспект.....	137
А. Н. Юркин О верованиях.....	141
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	145
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ.....	149

CONTENTS

PEDAGOGICS

S. V. Bakulin, P. V. Zamkin Pedagogical support as technology of formation of readiness of pupils to personal achievements.....	7
A. A. Barich School-community at the turn of the XIXth–XXth centuries: a historical-pedagogical phenomenon in a sociocultural context.....	10
V. A. Vardanyan Exhibition activity as a means of development of the student’s artistic-pedagogical competence.....	13
P. V. Vasilyev The influence of pedology on ideas of the functional role of a pupil in an educational process in a domestic pedagogical science and practice in the 20s of the XXth century Exhibition activity as a means of development of the student’s artistic-pedagogical competence.....	16
N. D. Desyaeva, S. A. Nikishova Communicative universal educational actions as a component of the content of teaching the Russian language.....	20
G. G. Efremova Project method as a means of integration in general musical education.....	23
S. V. Mitrosenko Integration of orphan children into sociocultural space of the city.....	26
D. G. Nijegorodov, L. A. Serikova Problem about the essence of spiritual-moral education in the modern native pedagogy.....	29
P. N. Osipov, O. V. Kandaurova Sociological preparation of future technicians-technologists as a means of their social competence formation.....	31
L. G. Parshina Computer as means of musical and creative activity of students of teacher training university.....	34
E. K. Prokhorets A foreign language literary text as a means of development of sociocultural competence of the students of non-language institutions of higher education.....	37
O. A. Romanenkova, O. V. Tereshkina Students-philologists’ professional speech training: the problems and their overcoming experience.....	41

SPECIAL PEDAGOGICS

I. V. Abramova Psycho-pedagogical support for work of a children’s recreation camp.....	46
T. A. Parfyonova Readiness for social orientation of the disabled pupils.....	48
N. V. Ryabova Modelling of professional work of a diplomated teacher.....	54

PHILOSOPHY

E. A. Koval The problem of moral normativity in the Dostoevsky’s concept of terrorism.....	59
V. N. Zima Time problem in philosophy: methodological aspect.....	62

E. V. Ryabova	
The environmental dimension of war.....	66
V. N. Knyazev, O. A. Shchetinina	
Philosophical aspects of astrosynergetics.....	68

PHILOLOGY

M. Ju. Anduganova	
Discourse potential in folklore phonostylistics research.....	73
L. P. Vodyasova	
Linguistic signals of the beginning and the end of the complex syntactic whole in the modern Erzya language.....	76
D. A. Dubrovskaya, S. A. Dubrovskaya	
“Laughter discourse” in A. S. Pushkin’s novel “The Captain’s Daughter”.....	79
T. V. Nerusheva	
Interpretation component of the language content.....	82
O. Ju. Os’muhina, V. A. Romanov	
The specificity of the chronotope organization of the modern domestic fantasy.....	86
S. S. Panfilova	
Verbal presentation of the author of the English literary review in the aspect of hypertextuality.....	89
D. A. Salimova, A. A. Timerkhanov	
The problems of bi- and polylingualism in the aspect of modern language education in the Republic of Tatarstan.....	92
V. V. Shigurov	
The stages of functional transposition of adjectivated participles into predicatives.....	96

HISTORY

V. K. Abramov	
On Kuz’ma Abramov’s early works.....	102
V. V. Miroshkin	
The structure of the Mordovian peasant community at the beginning of the 20th century.....	105
T. A. Salayeva, M. N. Salayeva	
The role of family and tribal culture of the Mordvins in formation of their ethnic identity.....	110

CULTUROLOGY

M. V. Averina	
The level-analysis methodology as an adequate means of explaining certain society spheres functioning mechanisms.....	114
D. A. Bakeeva	
Colour field of advertising communication: culturological model.....	117
N. N. Polosin	
Epistemological analysis of cultural anthropology as the basis of intercultural communications research.....	119

ASPIRANTS

(young researchers section)

O. A. Zaytseva	
The techniques of a dramatical piece interpretation at literature lessons in senior classes.....	122
S. S. Kolmykova	
The specific model of two worlds in Yu. Mamleyev’s stories of the “central cycle”.....	125
K. S. Kuznetsova	
On the problem of formation of primary school pupils’ emotional intelligence in the aspect of pedagogical accompaniment.....	129

R. R. Lykova Pedagogical conditions of primary school age pupils' socialization at the children's choreographic school.....	131
A. I. Nikolaev Antropomorfny discourse of the image of the country town (on a material of a creative heritage of a.Kosenkov)	135
N. A. Svisheva Verbal forms in "The Story of Bishop Vasily": normative aspect.....	137
A. N. Yurkin On beliefs.....	141
INFORMATION ON THE AUTHORS	145
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS	149

УДК 37.01
ББК 74.00

С. В. Бакулин, П. В. Замкин
S. V. Bakulin, P. V. Zamkin

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ЛИЧНОСТНЫМ ДОСТИЖЕНИЯМ*

PEDAGOGICAL SUPPORT AS TECHNOLOGY OF FORMATION OF READINESS OF PUPILS TO PERSONAL ACHIEVEMENTS

В статье рассматривается проблема педагогической поддержки как гуманитарной технологии формирования готовности учащихся к личностным достижениям. Представлены ценностно-целевые ориентиры, позиции субъектов взаимодействия, этапы, задачи, тактики и проектируемые результаты педагогической поддержки, направленной на фасилитацию личностных достижений учащихся.

Ключевые слова: личностные достижения, готовность к личностным достижениям, технология педагогической поддержки.

The article considers the problem of pedagogical support as a humanitarian technologies for the formation of readiness of students for personal achievements. Presented to the value-oriented targets, the positions of the subjects of the interaction, phases, tasks, tactics and projected results of pedagogical support, aimed at facilitating the personal achievements of the students.

Key words: personal achievements, and readiness for personal achievements, technology pedagogical support.

В современной динамично меняющейся социокультурной ситуации культурная продуктивность личности во многом связана с уровнем и характером ее личностных достижений. Именно индивидуальные достижения как показатели продуктивности личности в процессе самореализации выступают критерием эффективности образовательной системы в целом. Вместе с тем модернизация системы российского образования выявила ряд проблем, обусловленных недостаточной разработанностью научно-методических оснований и педагогических технологий обеспечения продуктивной активности учащегося в построении собственной образовательной траектории на разных ступенях развития.

Анализ научных работ по педагогике, психологии, социальной философии, посвященных проблеме личностных достижений учащихся, показал, что понятие «личностное достижение» является сложным, многоаспектным и междисциплинарным [6; 8; 9; 10; 12]. Личностные до-

стижения учащегося рассматриваются как результат целостного развития: познавательной сферы, эмоций, мотивов, самореализации, самоконтроля, самоорганизации, физического и психического здоровья. Под личностными достижениями понимаются также и те изменения, которые произошли в учащихся в процессе их взаимодействия с педагогом.

Сущность личностных достижений основана на субъектной постановке цели («я хочу достичь...») и требует постановки предметной цели, так как учащийся, приступая к определенной деятельности, ставит себе целью получение конкретного результата, а не опосредованного этим результатом личностного роста. Достижение – это собственная реализованная цель. Личностное достижение учащегося – результат его целенаправленной деятельности, характеризующийся личностным вложением и адекватным ему образовательным, воспитательным эффектом [2, с. 161–166].

Необходимо отметить, что ученые выделяют разные виды достижений: учебные, профессиональные, художественные, спортивные, но любое из них переходит в личностную сферу, если «между личностью и ее достижениями установится тесная двусторонняя связь» (М. Б. Утепов). Так,

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств проекта, выполняемого вузом в рамках государственного задания на оказание услуг (выполнение работ) по теме «Исследование стратегий воспитания культурно-продуктивной личности в современном образовательном пространстве».

подросток, увлекаясь спортом, достигает в нем определенных успехов – и спорт в какое-то время может стать смыслом его жизни. Знания, например, становятся достижением личности подростка только в процессе переживания их сознанием, в противном случае они утрачивают для него значение.

С точки зрения гуманистического подхода Л. С. Илюшин под личностными достижениями понимает позитивный субъективно-значимый для данной личности результат деятельности [6, с. 34]. При этом термин «позитивный» трактуется как обозначение развивающего характера любого достижения, так как сам процесс развития личности понимается как последовательное осуществление возрастающих достижений. Субъективная значимость результата характеризует его актуальность для данной ситуации развития личности. При этом автор отмечает, что категорию личностных достижений в педагогическом процессе можно рассматривать с точки зрения следующих идей: ценностной (любое достижение – ценность в системе ориентации личности), личностной (потребность личности в осуществлении и росте достижений) и прагматической (востребованность результата) [6, с. 32].

В исследованиях К. А. Абульхановой развивается идея необходимости постоянного преодоления диалектического противоречия между личностными потребностями, внутренними ресурсами к их реализации и внешними объективными условиями для этого как движущей силы развития личности. Исследователь отмечает, что ведущим противоречием личностного развития является «несовпадение между возрастающими возможностями личности к объективации и социально заданными условиями этой объективации», а также несоответствие социальных возможностей и способности-неспособности личности к их реализации» [1, с. 72]. Педагогический смысл цитируемого в контексте формирования готовности учащегося к личностным достижениям заключается в поиске таких форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, в которых были бы созданы оптимальные условия для разрешения учащимся указанного противоречия, обогащения его социального опыта и формирования культурно-продуктивной стратегии личностных достижений.

Поиски решений обозначенной педагогической проблемы ведутся представителями гуманитарно-целостного подхода к воспитанию личности (Н. М. Борытко [3], Н. Е. Щуркова [13]). Организационно-процессуальным обеспечением указанного подхода является педагогическая технология построения личностно и субъектно у-

верждающей ситуации в системе жизнетворчества воспитанника, которая обеспечивает становление опыта выработки своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира и мировоззрения, своего стиля, собственной структуры деятельности. Речь идет о поддерживающей модели воспитания, о технологии педагогической поддержки, в которой учащийся превращается в полноправного партнера педагога, а их взаимоотношения – в субъект-субъектные (диалогичные, со-бытийные) [4, с. 13–18].

Анализ исследований Е. А. Александровой [11], Н. М. Борытко [3], Н. Б. Крыловой [7], Н. Н. Михайловой [11], Н. Е. Щурковой [13], С. М. Юсфина [11] позволил выделить сущностно-смысловые аспекты педагогической поддержки как интегративной гуманитарной технологии.

Для педагогической поддержки существенное значение имеет ситуация проблемы, затруднения, неопределенности. Проблема позволяет удерживать «актуальное состояние» целостности человека, она сводит в противоречие желания, возможности, интенции, и те условия, которыми он располагает [11, с. 17–24]. С одной стороны, проблема, противоречие могут быть препятствием для личностных достижений. В случае, когда учащийся не в состоянии самостоятельно найти продуктивное решение проблемы, она приобретает для него фрустрирующий характер, что приводит к рассогласованию эмоциональных, рефлексивных и деятельностных компонентов личности. Типичными в этом случае бывают негативные тенденции в формировании у ученика установки на ожидание помощи, пассивно-потребительский тип взаимодействия с другими в ситуации затруднения. С другой стороны, проблема представляет собой модель уникальной жизненной ситуации и потенциально может обогащать и расширять опыт личностных достижений, стать стимулом развития. Процесс и результат решения проблемы, деятельное воплощение продуманного решения и конечный результат (авторский путь решения проблемы) – слагаемые субъектного опыта, по мере обогащения которого формируется внутренняя система субъектного поведения в проблемных ситуациях, в ситуациях выбора.

Технологическим ядром педагогической поддержки является идея персонализации и индивидуализации образовательной траектории. Принцип персонализации требует перехода на экзистенциальный, со-бытийный уровень взаимодействия субъектов – педагога и учащегося на основе личностных целей и ценностей, мотивов и интересов, элементов личного опыта, чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков в противоположность формальному ролевому

взаимодействию.

Для педагога, осуществляющего педагогическую поддержку, главным является мыслительно-рефлексивная деятельность субъектов взаимодействия, в ходе которой учащийся овладевает способами мыслительной деятельности, учится делать выбор на основе совмещения и согласования внутренних потребностей и мотивов, объективных возможностей и внешних условий ситуации; определяет личностные смыслы и цели-ценности; рефлексивует и осмысливает субъектно-личностный опыт и др.

Если рассматривать педагогическую поддержку в технологическом аспекте, то в отличие от строго формализованных, регламентированных технологий, содержательный и в большей степени процессуальный аспект технологии поддержки оставляет принципиальную возможность изменений и неопределенности (поскольку в поле зрения педагога – динамическая целостность человека и изменяющаяся процедура его понимания и развития). В связи с этим взаимодействие субъектов в процессе педагогической поддержки часто носит феноменологический характер. Педагог, психолог, дидакт или воспитатель сам определяет, анализируя совокупность внутренних и внешних условий, факторов, состояний, человекообразные стратегии и тактики взаимодействия и соответствующие им формы, методы, приемы, средства, этапы.

Ценностно-целевыми ориентирами педагогической поддержки как гуманитарной технологии формирования готовности учащихся к личностным достижениям являются:

– *отношение* как эмоционально-волевая установка человека на что-либо, т. е. выражение его позиции (ценностные отношения (деятельность), смысловые отношения (общение), нормативные отношения (поведение));

– *позиция* как система доминирующих осознанных отношений человека к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности;

– *самостановление* во взаимодействии с окружением;

– качественные преобразования *способности продуктивно осуществлять себя*, воспринимать мир.

Проектная сущность педагогической поддержки определяет многоплановость позиций каждого субъекта процесса взаимодействия. Основными позициями педагога, осуществляющего поддержку, являются: поисково-диагностическая, аналитико-прогностическая, проективно-конструктивная, организационно-координирующая, коммуникативно-перцептивная, фасилитирующая, позиция амплификации развития [5, с. 186–197].

Педагогическая поддержка в образовательном учреждении представляет собой: единичный завершённый процесс; непрерывный процесс, предполагающий последовательное выполнение операций; действия, включенные в другую деятельность, которая является основной, ведущей (обучение, воспитание). Технология педагогической поддержки в обобщенном смысле может пониматься как системная организация и логика функционирования взаимосвязанных элементов: цели, задач, содержания, этапов, уровней, тактик, соответствующих им форм, методов и средств взаимодействия педагога и учащегося, обеспечивающих раскрытие, развитие, обогащение личностных потенциалов субъектов образовательного взаимодействия.

Технология педагогической поддержки может быть представлена как последовательная смена этапов деятельности, на которых решаются соответствующие задачи:

– определение актуального уровня и «зоны ближайшего развития»; выявление проблем и препятствий, мешающих младшему школьнику, подростку, студенту в развитии, а также основных агентов действительности, порождающих ситуацию проблемы и неопределенности (*ориентировочно-диагностический этап*);

– формирование мотивационной направленности на общение и взаимодействие с педагогом (этап вступления в эмоциональный контакт);

– постановка задач педагогической поддержки учащегося в пространстве его реальных и моделируемых педагогом проблем; определение и анализ педагогических условий проектирования и реализации педагогической поддержки (*поисковый этап*);

– разработка программы педагогической поддержки, выбор и обоснование тактик и соответствующих им методического инструментария, проектирование совместных действий педагога и учащегося (*проектировочный этап*);

– выполнение совместных действий, коррекция и регулирование деятельности субъектов (*деятельностный этап*);

– анализ эффективности используемых средств и способов поддержки; осмысление педагогом и учащимся нового опыта жизнедеятельности (*рефлексивный этап*).

Педагогическая поддержка может осуществляться с опорой на такие тактики, как «защита», «помощь», «взаимодействие», «поддержка», «содействие». Они характеризуются разным уровнем «контактности» педагога и учащегося, их применение связано с мерой актуализации субъектного потенциала обучающегося [5, с. 186–197].

Интегральным показателем готовности уча-

щихся к личностным достижениям является формирование системы ценностных ориентаций и мотивации достижения, возникновение и проявление у учащегося качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: активности, сознательности, чувства перспективы, способности к смыслополаганию и целеполаганию, самостоятельному выбору, выстраиванию различных стратегий творческого поведения и деятельности, устойчивости по отношению к негативным явлениям. В результате личностного развития учащийся обретает жизненные позиции и смыслы, т. е. становится зрелой личностью, истинным субъектом собственной жизни, культуры, способным к самоорганизации и самоуправлению.

Список использованных источников

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова // Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности : избр. психологические труды. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Бакулин, С. В. Личностные достижения подростков в физкультурно-спортивной деятельности как педагогическая проблема / С. В. Бакулин // Российский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 161–166.
3. Борытко, Н. М. Воспитательное пространство как целостная среда субъектного становления человека : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
4. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 13–18.
5. Замкин, П. В. Психолого-педагогическая поддержка развития субъектности старшего дошкольника / П. В. Замкин // Российский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 186–197.
6. Илюшин, Л. С. Ориентация педагога на личностные достижения учащихся в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. С. Илюшин. – СПб, 1995. – 24 с.
7. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003. – 448 с.
8. Козлов, В. В. Личностный рост: структура и динамика / В. В. Козлов // Ярославский психологический вестник : сб. ст. – М. ; Ярославль : Российское психологическое общество, 1999. – Вып. 1. – С. 114–143.
9. Мосолов, Ф. А. Проблема принятия учащимся статуса «ученик» как личностного достижения / Ф. А. Мосолов // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2010. – № 11. – С. 35–37.
10. Ничепоренко, Л. А. Педагогические условия обеспечения личностных достижений школьников в процессе физического воспитания / Л. А. Ничепоренко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 3. – С. 59–64.
11. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
12. Сафоненко, С. В. Формирование стремления учащихся к личностным достижениям в физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Сафоненко. – Самара, 2006. – 196 с.
13. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания / Н. Е. Щуркова. – СПб : Питер, 2005. – 366 с.

Поступила 05.09.2012 г.

УДК 37(091)
ББК 74.03

А. А. Барич
A. A. Barich

ШКОЛА-ОБЩИНА РУБЕЖА XIX–XX ВЕКОВ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

SCHOOL-COMMUNITY AT THE TURN OF THE XIXTH-XXTH CENTURIES: A HISTORICAL-PEDAGOGICAL PHENOMENON IN A SOCIOCULTURAL CONTEXT

Статья посвящена выявлению характерных черт школ-общин, появившихся в Европе на рубеже XIX–XX вв. Автор полагает, что школа-община стала той традиционной формой, которую стремились наполнить новым содержанием.

Ключевые слова: школа-община, социокультурная модернизация, воспитание, архетипические педагогические представления.

This article is devoted to revealing the characteristic features of schools-communities, which appeared in Europe at the turn of the XIXth-XXth centuries. The author believes that a school-community has become a traditional form which they aspired to fill with the new content.

Key words: school-community, sociocultural modernization, education, archetypal pedagogical notions.

Процесс воспитания субъекта социокультурной модернизации России рубежа XIX–XX вв. в центре внимания современной педагогической историографии [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. В исследованиях ряда авторов поднимаются различные аспекты целенаправленной социализации молодежи: проблемы разработки идеала воспитания «новых людей», развития детского движения в России, реализации советского воспитательного проекта, опытно-экспериментальной педагогики первой трети XX века и т. д. Однако до сих пор предметом специального рассмотрения не стал такой историко-педагогический феномен рубежа XIX–XX вв., как школа-община. Последняя возникла практически одновременно как в России, так и на Западе, получив поддержку у педагогов, занимавших диаметрально противоположные идейные позиции (от правых консервативных до левых марксистских).

Обращение педагогов той эпохи к опыту общинного жизнеустройства вполне закономерно: община во всех традиционных (доиндустриальных) социумах являлась основой социальной структуры, была своего рода микрокосмом, в соответствии с которым строилось общество в целом. На исходе XIX века к ней просыпается особый интерес в тех странах, где процессы модернизации (переход от общества, основанного на традиции, к обществу, ориентирующемуся на постоянные изменения) вызывали ломку сложившихся устоев жизни, нравственных норм и ценностей [6, с. 172–176]. В условиях, когда рушилась привычная картина мира, взгляды многих людей обращались в прошлое, в те времена, когда существовала общинная взаимовыручка, дарившая уверенность в завтрашнем дне, ощущение стабильности окружающего мира. Община начинала восприниматься многими педагогами и как идеальная форма общежития, и как модельная форма организации воспитательного пространства.

Еще до революции 1917 г. к идее школы-общины обращаются Н. Н. Неплюев и С. Т. Шацкий. Первый создал в 1885 г. сельскохозяйственную школу, в которой осуществлялось духовное воспитание детей (в дальнейшем она развилась в общину «Православное Крестовоздвиженское Трудовое Братство»). Чувство общинности культивировалось им точно также, как и вторым из названных педагогов. «Западник» С. Т. Шацкий, как и традиционалист Н. Н. Неплюев, строил отношения между педагогами и детьми (в детском просветительском обществе «Сетлемент», в обществе «Детский труд и отдых») на товарищеских (мы бы сказали общинных) началах. Но если до 1917 г. это были частные начинания педагогов и мыслителей, то после Октябрьской революции общинные, коллектив-

истские искания педагогов начинают прямо стимулироваться властями. Большевистский политический режим в соответствии со своим видением будущего, с одной стороны, и подталкиваемый могучим стихийными настроениями народных масс, с другой, ориентирует процесс целенаправленной социализации молодежи на социоцентристские ценности (отдающие приоритет интересам социальной общности) [См.: 6, с. 299–305]. Как следствие, общинные (коммуналистские) воспитательные структуры возникают в различных местностях страны.

Так, в 1919 году И. В. Ионин основал школу-колонию для беспризорников в бывшей усадьбе «Михайловка», близ Петрограда (с 1921 г. «Красные зори»). Педагог теоретически обосновал и реализовал на практике модель школы-хозяйства, организованную на принципах хозрасчета и соединения обучения с производительным трудом обучавшихся. В том же 1919 году (и под тем же Петроградом) была основана Сиверская школа-коллония. Под руководством педагогического коллектива колонисты создали шесть мастерских: слесарную, столярную, сапожную, пошивочную, переплетную и кузнечную, оборудовали метеоплощадку. Внутренняя жизнь колонистов строилась по принципу полного *самообслуживания* и *самоуправления*. Школа-коллония вела большую просветительскую работу и нередко принимала участие в решении социальных вопросов целого поселка. Она просуществовала до 1930 года, когда была преобразована в среднюю школу с сельскохозяйственным уклоном.

В 1920 г. недалеко от станции Братовщина Ярославской железной дороги была основана Пушкинская опытно-показательная школа-коллония второй ступени с сельскохозяйственным уклоном (или иначе коммуна в «Тальгрэне», получившая свое имя по названию близлежащей усадьбы). Ее опыт, кстати, был положительно оценен С. Т. Шацким, приложившим немало усилий для сохранения общины [9, с. 81]. Сам педагог, развивая свои идеи дореволюционной эпохи, так сформулировал идеал школы: «Назовем ее трудовой, творческой школой жизни, новой школой, школой игры, *школой общиной*, школой радости, школой детства, свободной школой, школой будущего, домом свободного ребенка..., социальной школой... (курсив наш. – А. Б.)» [9, т. 2, с. 27]. Этот идеал он как раз и стремился воплотить в практике Первой опытной станции по народному образованию, колонии «Бодрая жизнь».

К числу школ-общин 1920–1930-х гг., безусловно, принадлежали и продукты педагогического творчества А. С. Макаренко. Трудовая коллония

им. М. Горького и коммуна им. Ф. Дзержинского стали образцами «коллективно-хозяйственного воспитания». Не имея своей задачей рассмотрение деятельности воспитательных структур, созданных А. С. Макаренко, подчеркнем, что его главный педагогический принцип – «воспитание в коллективе и через коллектив» – вполне укладывался в то понимание предназначения школы-общины, которое имелось у И. В. Ионина, Л. Сосниной (Л. М. Арманд), С. Т. Шацкого.

Российские и советские педагоги, обращаясь к идеям самоуправления и солидарности учащихся, в своем внимании к коллективным формам организации жизни детей и подростков следовали общеевропейской педагогической тенденции. Так, еще за 14 лет до начинания А. С. Макаренко в Германии была создана Свободная школьная община Виллерсдорфа, просуществовавшая до 1933 года. Ее устройщиком стал Густав Винекен, организовавший жизнь воспитанников в соответствии с общинными принципами взаимного уважения, взаимопомощи, доброжелательности, честности, ответственности за выполняемое дело перед остальными членами общины, добросовестного отношения к своим обязанностям.

Школа Винекена была ярким, но не единственным западноевропейским образовательным учреждением первой трети XX в., которое мы могли бы отнести к числу школ-общин. Наряду с ней, например, действовали «сельские питомники» Г. Литца (общепризнанного организатора движения «новых школ» в Германии), начальная школа под руководством Селестена Френе (г. Пиульи, Франция). Последний, в частности, в своей воспитательной системе важное место отводил самоуправлению учащихся, предложив реализовать его через «школьный кооператив».

Жизнедеятельность воспитанников всех перечисленных выше школ своими важными структурными элементами имела совместный труд, самообслуживание и самоуправление. Педагоги находились с детьми весь день, развивая и стимулируя их индивидуальные задатки. При всех расхождениях в идеологических ориентациях, разнообразии условий, при которых школам-общинам приходилось вести образовательную деятельность, можно, тем не менее, выделить у них ряд общих признаков: 1) автономность существования; 2) наличие самоуправления; 3) признание ценности каждого члена общины; 4) единство в понимании нравственного идеала и целей личностного развития; 5) наличие эмоционально стимулирующей среды (атмосферы открытости, взаимоуважения и доверия); 6) ориентация на труд как на самоценность; 7) обеспечение профессиональной подготовки воспитанников.

Анализ целей этих образовательных структур конца XIX – первой трети XX веков, содержания воспитания и обучения привел нас к выводу, что школа-община стала той *традиционной формой*, которую стремились наполнить *новым содержанием*. Иными словами, школа-община позволяла соединить традиции и инновации (столетиями практиковавшуюся структуру и запросы формировавшегося в Европе индустриального общества).

Если же говорить о российских школах-общинах конца XIX – первой трети XX вв., то нельзя не заметить, что в этих структурах особенно ярко проявились отечественные архетипические педагогические представления: «особое отношение к крестьянской сельской школе как хранительнице социокода российской цивилизации», примат «воспитания над обучением, подчеркнута авторитарный характер педагогических воздействий», установка «на коллективные, а не индивидуальные формы учебно-воспитательного процесса» [1, с. 15].

Список использованных источников

1. Богуславский, М. В. Отечественная педагогика в контексте архетипических представлений и диалога культур / М. В. Богуславский // Образование во времени и пространстве : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. «VII Серебряковские чтения» / сост. и науч. ред. С. Г. Новиков. – Волгоград, 2009.
2. Богуславский, М. В. Стратегия развития детского движения в России: рефлексия и прогноз / М. В. Богуславский // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 11–13.
3. Буянова, И. Б. Модель социокультурной адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе и условия ее реализации / И. Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 7–9.
4. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.
5. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–43.
6. Новиков, С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсированной модернизации России (1917–1930-е годы) / С. Г. Новиков. – Волгоград : Перемена, 2005.
7. Серикова, Л. А. Организация духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном образовательном пространстве региона / Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 50–52.
8. Соснина, Л. История одной школьной общины / Л. Соснина. – М. : Кириллица, 1998.
9. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий ; под ред. И. А. Каирова, Л. Н. Скаткина [и др.]. – М., 1964.

Поступила 23.02.2012 г.

УДК 37.014 : 78-053.81
ББК 85.31

В. А. Варданян
V. A. Vardanyan

ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА*

EXHIBITION ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S ARTISTIC-PEDAGOGICAL COMPETENCE

В статье раскрывается значимость выставочной деятельности в художественно-педагогическом образовании учителя изобразительного искусства. Особое внимание уделено концепции выставочной деятельности и раскрытию опыта ее организации в педагогическом вузе.

Ключевые слова: выставочная деятельность, художественно-педагогическое образование, художественно-педагогическая компетентность, творческая деятельность, научно-практический центр, художественно-эстетическое развитие ребенка.

In the article, the importance of exhibition activity in art-pedagogical education of an Art teacher is being disclosed. A special attention is given to revealing the conception of exhibition activity and the experience of its organization at a pedagogical institution of higher education.

Key words: exhibition activity, art-pedagogical education, artistic-pedagogical competence, creative activity, theoretical and practical centre, artistic-aesthetic development of a child.

В апреле 2012 г. в Выставочном зале Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева открылась международная выставка детского изобразительного творчества «Подводный мир глазами детей» в рамках VII Международного детского фестиваля «Подводный мир». Она стала результатом сотрудничества института с Мордовской республиканской общественной детской организацией «Дельфин». В экспозиции представлены 120 работ детей из Польши, Украины, Беларуси и почти всех регионов России. На открытии выставки присутствовали почетные гости фестиваля: Даниэль Мерсье – Президент Всемирного фестиваля подводного изображения (Франция); Андре Лабан – видеооператор команды Жак Ив Кусто, художник, писатель (Франция); Владимир Лютов – Президент Международного фестиваля подводных фильмов «Аква-Фильм» (Санкт-Петербург). В день открытия экспозиции Андре Лабан выставил 8 своих картин, написанных под водой в акваланге на морском дне, которые восхитили и удивили зрителей красотой

изображенных подводных мотивов, выразительностью образов и необычной манерой исполнения. После открытия выставки гости пообщались со студентами и преподавателями в киноконцертном зале и продемонстрировали фестивальные подводные фильмы. Больше месяца студенты и гости пединститута любовались детским видением красоты подводного мира и способами его выражения.

Возникает таким образом вопрос, что лежит в истоке подобных событий и для чего они необходимы студентам педагогического вуза? Для поиска ответа обратимся к некоторым историческим событиям. Более 10 лет тому назад на педагогическом факультете периодически стали проводиться выставки художественного творчества студентов, что привело к идее создания постоянно действующего выставочного зала. В 2009 г. педагогический факультет был преобразован в факультет педагогического и художественного образования, началась подготовка бакалавров художественного образования по профилю «Изобразительное искусство», в 2011 г. создана кафедра художественного образования. На базе выставочного зала факультета проводились XVI, XVII, XVIII Всероссийские Передвижные выставки детского изобразительного творчества: «Мой учитель», посвященная Году учителя (2010 г.) [3], «Путешествие по Франции», посвященная Году Франции в России (2010 г.); «Человек и вселенная», посвященная Году космонав-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий»).

тики и 50-летию полета Юрия Гагарина в космос (2011 г.) [5]. Ежегодные Передвижные выставки, одним из маршрутов которых стал выставочный зал факультета, организованы в рамках сотрудничества с лабораторией истории художественного образования Учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования».

Благодаря поддержке ректора института В. В. Кадакина стала успешно развиваться выставочная деятельность и материально-техническая база, обеспечивающая инфраструктурную основу создания произведений изобразительного искусства студентов: за короткий срок закупили современное оборудование, подготовили светлые просторные мастерские, учебные аудитории, все необходимое для успешного осуществления учебного процесса и внеучебной творческой деятельности [6]. На этой основе в рамках поддержанной на федеральном уровне Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» в настоящее время разворачивает свою деятельность Научно-практический центр художественного образования. Одним из направлений работы центра является поддержка и развитие изобразительного и декоративно-прикладного творчества различных слоев населения, а также подготовка и повышение квалификации педагогических кадров Республики Мордовия и Приволжского федерального округа к художественно-творческому развитию детей и молодежи средствами изобразительной деятельности.

Для существования и развития изобразительного искусства необходим художник, создающий произведение искусства, и зритель, который адекватно воспринимает и оценивает продукт творчества, вдохновляя художника. Выставочная деятельность позволяет студентам непрофильных факультетов, преподавателям, гостям вуза постоянно общаться с творческими работами, восхищаться ими или обоснованно формулировать критические отзывы, а студентам профиля «Изобразительное искусство» – обсуждать экспонируемые творческие работы детей, студентов, профессиональных художников; выделять различные проблемы детского творчества и пути их решения; проводить конкурсы детского рисунка; стремиться к участию в персональных и коллективных выставках, и др.

В настоящее время выработана концепция выставочной деятельности, которая направлена на развитие художественно-педагогической компетентности студента путем обеспечения единства

учебного и внеучебного процессов, состоит в пропаганде творческих работ, выполненных в системе непрерывного художественного образования «детский сад – школа – вуз – повышение квалификации педагогических кадров».

Основными задачами выставочной деятельности являются:

- пропаганда художественного творчества детей, студентов и педагогов через выставки, фестивали, семинары и другие формы работы;

- сбор и научная комплектация фонда студенческих работ, иллюстрирующих современное состояние и развитие художественно-педагогического образования будущего учителя изобразительного искусства;

- повышение эстетической и художественно-профессиональной культуры студентов и педагогов на материалах выставок и методических фондов;

- проведение научно-исследовательской работы со студентами по проблемам детского художественного творчества;

- поддержка и пропаганда творческих инициатив в системе непрерывного художественного образования.

Для студента выставочная деятельность является результатом длительного кропотливого труда. До того, как собственная работа становится частью экспозиции, студенты изучают рисунок, живопись, композицию, основы декоративно-прикладного искусства, историю искусств, историю художественной культуры, а также курсы по выбору: мордовская вышивка, бисероплетение, батик, керамика, народная кукла и др. Становление и развитие художественно-педагогической компетентности в вузе проходит поэтапно. Первый этап происходит в учебном процессе, когда студент взаимодействует с преподавателями, сокурсниками, с самим собой как субъектом самообразования, осваивая теоретические основы изобразительного искусства и выполняя учебно-творческие работы по живописи, рисунку, композиции, декоративно-прикладному искусству. В этот период по преимуществу обеспечивается становление художественного аспекта компетентности будущего бакалавра художественного образования, в то время как педагогический аспект, имея когнитивную форму, в основном ограничивается теоретической подготовкой. Учитывая различный уровень сформированности изобразительных умений и навыков студентов, на факультете создана и успешно апробируется система художественно-педагогического образования, которая основана на адаптации содержания художественной деятельности к уникальному индивидуальному проявлению творческого потенциала каждого студента для определе-

ния и реализации программы его перспективного развития.

В начале обучения реализуется разработанная система развивающих заданий. Она позволяет поддерживать элемент новизны (когда различные виды упражнений и заданий вызывают интерес к творческой деятельности и увлеченность этим процессом), создавать на занятиях ситуацию успеха (когда студент видит положительный результат своей деятельности и начинает верить в свои силы). Это помогает освоить задачи занятия, получать удовольствие и радость, а следовательно, и в дальнейшем работать более уверенно и не испытывать дискомфорт из-за неудавшегося рисунка или поделки.

Второй этап является важнейшей частью учебного процесса вуза по подготовке будущих учителей изобразительного искусства к профессиональной деятельности и включает учебно-творческую практику «Пленэр», которая проводится в летнее время на I–III курсах. Живописные работы на I курсе выполняются акварельными красками, на II и III курсах – маслом. Выполняя на пленэре этюды и зарисовки с натуры, студенты закрепляют и развивают навыки живописной и графической техник, композиционного решения замысла. Это позволяет углубить и закрепить теоретические и практические знания по художественным дисциплинам, полученным в процессе обучения, воспитать у студентов вкус к творчеству, приобрести навыки живописи в естественной световоздушной среде на природе.

Во время учебной практики студенты изучают и изображают историко-культурную и природную среду, выполняют рисунки, живописные работы, эскизы, этюды и наброски, знакомятся с местными памятниками архитектуры, ансамблями, характерными пейзажами, посещают художественные музеи и выставки. Это расширяет художественный кругозор, культурный уровень, воспитывает вкус, формирует профессиональный интеллект студентов.

После завершения учебно-творческой практики «Пленэр» проводится просмотр созданных студентами живописных и графических произведений. Лучшие пленэрные работы в начале следующего семестра участвуют в выставке, а в дальнейшем остаются на хранение в методическом фонде и используются в качестве выставочных экспонатов или дидактических средств, обеспечивая перспективно-ретроспективные связи между разными поколениями выпускников.

Третий этап включает производственно-педагогическую практику в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования (детских художественных школах, школах

искусств, центрах эстетического образования), где педагогический аспект приобретает деятельностную форму и возникают реальные условия для его синтеза с художественным. В этот период студент, организуя изобразительную деятельность ребенка, создает эффективные условия для его художественно-эстетического развития и одновременно применяет собственную художественно-педагогическую компетентность.

В опыте нашего вуза еще один важнейший этап, который сопровождает весь процесс обучения студента, – это выставочная деятельность, объективно отражающая художественную подготовку, ее художественную компетентность. В настоящее время в институте действуют 4 выставочные площадки, главная из которых – «Выставочный зал института», созданный по инициативе ректора В. В. Кадакина. 13 мая 2011 г. состоялось открытие первой выставки «Учитель – ученик. Ступени успеха», которая имела большой резонанс. В экспозиции были представлены учебно-творческие работы первого набора студентов-бакалавров художественного образования по профилю «Изобразительное искусство». За этим последовали персональные и коллективные выставки студентов и профессиональных художников и др. Периодическая смена экспозиции показала, что выставочная деятельность обладает большим профессионально-развивающим потенциалом. Сейчас завершается подготовка к открытию выставки «Признание», посвященной 50-летию создания института, которая является творческим отчетом первых выпускников нового направления художественно-педагогического образования.

Наряду с Выставочным залом института творческие работы преподавателей и студентов экспонируются на многих фестивалях и выставках, где отмечены дипломами лауреата: «Надежда России» – Всероссийский творческий конкурс педагогов, посвященный Году учителя, (Москва, 2010) [4]; «Большая Волга – искусство республик Поволжья» – Всероссийская художественная выставка (Саранск, 2011) [2]; «ТЕВ» (Дело) – VI Всероссийская выставка-ярмарка народных художественных промыслов финно-угорских народов (Саранск, 2011) [1]; «От истоков до наших дней» – ежегодная городская выставка-конкурс творческих работ мастеров изобразительного и декоративно-прикладного творчества «Мастер года» (Саранск, 2012).

Опыт показывает, что выставочная деятельность является неотъемлемой частью художественно-педагогического образования, так как позволяет наглядно выявить результат совместной творческой деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, проследить развитие их

художественной компетентности, наметить траекторию дальнейшего творческого сотрудничества, что позволяет успешно прививать вкус и интерес студентов к развитию выставочного направления деятельности в предстоящем художественно-педагогическом труде.

Список использованных источников

1. VI Всероссийская выставка-ярмарка народных художественных промыслов и ремесел финно-угорских народов «Тев» (Дело) : офиц. каталог участников выставки. – Саранск: «Мордовия-Экспо», 2011. – 64 с.
2. Большая Волга – искусство республик Поволжья : всероссийская художественная выставка : альбом-каталог / МРМИИ им. С. Д. Эрзи и др. [сост. : Н. В. Холопова, А. М. Лобанова]. – Саранск, 2011. – 200 с.

3. Мой учитель: Шестнадцатая Передвижная выставка изобразительного творчества детей и подростков / сост.: В. П. Копцев, Т. А. Копцева; авт. ст. Т. А. Копцева. – М. : Альтекс, 2010. – 128 с., 16 ил.

4. Надежда России: альбом-каталог выставки творческих работ, посвященной Году учителя. – М. : Новости, 2010. – 144 с.

5. Человек и вселенная : Восемнадцатая Передвижная выставка изобразительного творчества детей и подростков / сост. : В. П. Копцев, Т. А. Копцева ; авт. ст. Т. А. Копцева – М. : Альтекс, 2011. – 80 с., 16 ил.

6. Шукшина, Т. И. Development of innovation infrastructure in pedagogical university (Развитие инновационной инфраструктуры педагогического вуза) / Т. И. Шукшина // Перспективы науки. – 2011. – № 10. – С. 262–264.

Поступила 26.07.2012 г.

УДК 37: 93

ББК 74.03

П. В. Васильев
P. V. Vasilyev

ВЛИЯНИЕ ПЕДОЛОГИИ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ УЧАЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ 20-Х ГГ. XX В.

THE INFLUENCE OF PEDODOLOGY ON IDEAS OF THE FUNCTIONAL ROLE OF A PUPIL IN AN EDUCATIONAL PROCESS IN A DOMESTIC PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE IN THE 20S OF THE XXTH CENTURY

В статье рассматривается влияние педологии на изменение функциональной роли учащегося в образовательном процессе в отечественной педагогике в период 20-х гг. XX в. Показано, что, несмотря на гуманистические установки, характерные для многих российских педологов и педагогов тех лет, узость методологического фундамента педологии и характерный для нее биологизм объективно препятствовали развитию представлений об учащемся как субъекте педагогического процесса.

Ключевые слова: педология, воспитание, факторы воспитания, учащийся, объект и субъект образовательного процесса.

In the article, the influence of pedology on the change of the functional role of a pupil in an educational process in domestic pedagogics in the 20s of the XXth century is being considered. It is shown that despite the humanistic aims, typical for many Russian pedologists and teachers of those years, the narrowness of the methodological base of pedology and its biologism objectively prevented from the development of notions of a pupil as of the subject of the pedagogical process.

Key words: pedology, education, education factors, pupil, object and subject of an educational process.

Центральным аксиологическим основанием для принятия и распространения педологических идей в России в первой трети XX в. стала вера в науку и силу разума – одна из аксиологических идей, восходящая своими корнями к эпохе Просвещения. Под влиянием этой идеи на рубеже XIX – начала XX в. наука в отечественном педагогиче-

ском сознании начинает пониматься как источник объективных данных о ребенке, на которых должен строиться педагогический процесс.

Что же это должна быть за наука?

Очевидно, не богословие и не философия, давно уже использовавшиеся для обоснования различных педагогических подходов в идеалисти-

ческих традициях. Речь шла о новой, особой науке о детях, носившей поначалу самые различные имена: педология, педагогическая психология, экспериментальная педагогика. Особенность этой новой науки заключалась в том, что она строилась не на мировоззренческой, а на принципиально новой – естественнонаучной, экспериментальной базе. Методологически она была близка к биологии или, иными словами, развивалась в русле биологизма.

В дореволюционный период влияние педологии на изменение функциональной роли учащегося было двойственным, что определялось естественнонаучным подходом педологии к своему предмету: ребенок изучался педологией как природно-биологический объект и как чрезвычайно ценный и значимый объект. Однако при этом «педоцентрический» (аксиологический) аспект педологического влияния оставался более значимым, чем его «биологизаторский» (методологический) аспект. По этой причине развитие педологии и экспериментальной педагогики в начале XX в. объективно способствовало изменению функциональной роли учащегося в образовательном процессе в сторону усиления его субъектной позиции.

В первые послереволюционные годы среди отечественных педологов установилось неоднозначное отношение к дореволюционному наследию. С одной стороны, оно подвергалось критике за биологизацию развития ребенка (преувеличение значимости биологического фактора развития над социальным), а также за индивидуальный подход к детству. «Советская эпоха истории первым долгом предъявила заказ на воспитание массового детства, – подчеркивал А. Б. Залкинд. – Вполне очевидно, что дооктябрьская педология ... не могла выполнить этот заказ» [3, с. 3]. Его точка зрения поддерживается и другими исследователями [4; 8; 9]

С другой стороны, до середины 30-х гг. многие идеи дореволюционной педологии продолжали оказывать заметное влияние на развитие советской педологической науки; издавались и переиздавались педологические труды, созданные в дооктябрьский период. Сохранялась объективная потребность в целостных педологических знаниях со стороны педагогической науки и практики. П. П. Блонский пояснял это следующим образом: учитель не может увидеть и понять все без исключения причины плохой успеваемости ребенка, объяснить его замкнутость или безудержную резвость и решить множество других проблем, носящих комплексный характер. Педология должна найти ответы на эти вопросы и тем самым помочь учителю-практику [2].

Влияние педологии на развитие советской

школы и педагогики прослеживается с первых месяцев существования советского государства. В педагогике 20-х гг. прежде всего нашел свое отражение целостный, комплексный подход к предмету воспитания – ребенку. Так, утвердилась идея о том, что школа должна стать организатором не только учения, но и всей жизни ребенка (П. П. Блонский, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий и др.). Во-вторых, большое влияние по-прежнему оказывала педологическая идея индивидуального подхода к ребенку. Подтверждение этому находим уже в «Основных принципах единой трудовой школы» (1918): «Чрезвычайно важным принципом обновленной школы является возможно более полная индивидуализация обучения... возможно более полное приспособление к личным потребностям того, что дает ему и спрашивает от него школа» [10, с. 141]. На это же указывала в 1920 г. и Н. К. Крупская: «Самое главное, чем должна отличаться социалистическая школа от теперешней – это тем, что ... она не должна подавлять его <ребенка> индивидуальности, а ... помогать ей формироваться» [5, с. 14].

В принятии индивидуального подхода советской педагогией 20-х гг. проявилось влияние «антропологической» стороны педологии («педоцентрический» аспект педологического влияния). Но не менее заметным было влияние и ее «естественнонаучной» стороны («биологизаторский» аспект педологического влияния).

Казалось бы, построение педагогики на естественнонаучном основании противоречило «философско-мировоззренческой» и «социальной» ориентации официальной советской образовательной доктрины. Однако более сильным оказалось стремление избавиться при построении педагогической науки от прежнего идеалистического базиса, связанного с христианским наследием, с которым велась тогда наиболее активная борьба. В то же время именно «христианство» воспринимало мир не с объективной точки зрения созерцающего его наблюдателя, а под знаком субъекта, причем «субъекта воления», как это поясняет современный исследователь И. Б. Котова [16, с. 81]. Таким образом, в сознании создателей «новой», «советской» педагогики идея субъектности, как и принцип свободы воли относились к числу «классово враждебных» научных постулатов, квалифицируемых как «идеализм». Поиски велись в направлении отказа от этих постулатов, а результатом поисков должно было стать построение педагогики на материалистических основах.

Одной из таких основ и оказалась тогда педология, материалистическая сущность которой ни у кого не вызывала сомнений. Как пояснял позже Л. С. Выготский, педология (и особенно «со-

ветская педология» – рефлексология) выросла не из классической общей психологии – психологии взрослого человека – а из зоопсихологии, изучавшей жизнь, развитие и поведение животных и человека с точки зрения их сходства, как этого требовал эволюционный принцип – один из основных, взятый на вооружение учеными-материалистами. Для доказательства материальности, объективности и познаваемости человеческой природы педагоги 20-х гг. часто использовали приемы т. н. «сравнительной психологии», сопоставляя поведение человека «с поведением других животных».

С точки зрения педагогов 20-х гг., рассмотрение общих теоретических вопросов физиологии высшей нервной деятельности позволяло педагогу лучше уяснить себе природу человека как «живой машины», проследить конкретные механизмы действия принципа детерминизма в жизни и развитии человека. «Мы не видим принципиальной разницы между «телесным» и «психическим», – признавался А. П. Пинкевич. – Регулятором того и другого в человеческом организме является нервная система» [11, с. 156]. Через три года в книге «Советская педагогика за десять лет» (1927) тот же А. П. Пинкевич определял воспитание как «воздействие на прирожденные данные человека как таковые: мышцы, легкие, мозги, сердце, кишечник, органы чувств, рефлексы и инстинкты и т. п. с целью обеспечить правильное, «нормальное» развитие» [12, с. 44].

Другой видный советский педагог и педолог 20-х гг. С. С. Моложавый неоднократно подчеркивал, что ребенок «даже в своих самых сложных и тонких актах не перестает быть организмом, целостно реагирующим на окружающую среду» [7, стлб. 314]. И. А. Арямов выделял «внутреннюю, глубокую личность, возникающую на основе вегетативных нервных центров», и «внешнюю, психическую личность», ядром которой являются центры в коре полушарий головного мозга» [1]. Естественнонаучный характер такого подхода не вызывает сомнения.

Отношение к ребенку как к особому биологическому объекту, характерное для педагогической науки рассматриваемого периода, проникало и в школьную практику. Так, в резолюции по докладу комиссара народного просвещения Вологодского уездного съезда Советов (июнь 1918 г.) читаем: «... задачей начальной школы является не снабжение учащихся книжными знаниями путем передачи готовых истин и положений, а общее развитие их психофизической организации путем упражнения всех познавательных органов, путем возбуждения их самостоятельности...» [14, с. 2–3]. Как видим, понимание функциональной роли учащегося, воспитанника в педагогическом процессе

отличается здесь значительным своеобразием. На то, что речь идет именно о субъектной позиции, указывает частица «само...» («возбуждение самостоятельности» детей). Но в данном случае самостоятельность рассматривается не как цель педагогической работы, сколько как средство «развития психофизической организации».

К началу 20-х гг. основной проблемой отечественной педологии становится проблема факторов развития ребенка. Обсуждение этого вопроса вылилось в продолжительную дискуссию, в ходе которой выделилось несколько относительно самостоятельных направлений, выделенных историком педагогики Ф. А. Фрадкиным [15]: биогенетическое, социогенетическое, рефлексологическое, синтетическое. Итоги педологических дискуссий 20-х гг. были подведены на Всероссийском Педологическом съезде (1927–1928). Победу на съезде одержали социогенетики. «Учету социальной среды как доминирующего фактора, определяющего детское развитие, должно быть посвящено самое активное участие советской педологии», – постановил съезд [13]. Педологическая трактовка «биогенетического закона» была признана на съезде ненаучной, биогенетическое течение – ошибочным.

Съезд показал, что большинству педологов ребенок представлялся биосоциальным организмом, реагирующим на стимулы социальной среды. Как позже отмечал Б. Ф. Ломов в этой ситуации, с философско-методологической точки зрения «добавление к слову «среда» определения «социальная» ничего не меняет» [6]. Таким образом, с победой «социогенетиков» над «биогенетиками» в педологии принципиального изменения не произошло: педология продолжала развиваться в «естественнонаучном» русле, на принципах биологизма и рефлексологического механицизма, во многом близкого к взглядам бихевиористов. Центральная особенность утвердившегося взгляда большинства педологов на ребенка состояла в том, что *ребенок как «биосоциальное существо» не является субъектом в полном смысле этого слова, а выступает лишь объектом в рамках неких процессов, протекающих под влиянием внешних воздействий.* В ребенке все объективно, его поведение и развитие детерминировано определенными факторами и закономерностями: биологическими и социальными. Здесь нет места для каких-либо проявлений собственной субъектной активности ребенка.

Итак, в послереволюционный период влияние педологии на развитие педагогической науки и практики было в целом противоположно дореволюционному периоду. В 20-е гг., несмотря на гуманистические установки, характерные для многих российских педологов и педагогов тех лет,

узоность методологического фундамента педологии и характерный для нее биологизм объективно препятствовали развитию представлений об учащемся как о субъекте педагогического процесса. Это было связано с утвердившимися в стране материалистическими мировоззренческими установками, в силу чего акцентировались уже не столько «педоцентрические», сколько «биологизаторские» аспекты педологии.

Список использованных источников

1. Арямов, И. А. Инстинкты и эмоции / И. А. Арямов // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова. – М., 1927. – Т. 1. – Стлб. 130.
2. Блонский, П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках / П. П. Блонский // Блонский. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 186–202.
3. Залкинд, А. Б. Вопросы педологии в СССР / А. Б. Залкинд // Педология и воспитание : сб. / под ред. А. Б. Залкинда. – М. : Раб. просв., 1928. – 224 с.
4. Кирдяшова, Е. В. В. В. Зеньковский о факторах формирования личности в меняющихся условиях дореволюционной России и Российского Зарубежья / Е. В. Кирдяшова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 21–23.
5. Крупская, Н. К. К вопросу о социалистической школе / Н. К. Крупская // Пед. соч. : в 10 (11) т. / под ред. Н. К. Гончарова. – М. : АПН РСФСР, 1958. – Т. 2. – С. 7–18.
6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

7. Моложавый, С. С. Биология и социология в их взаимоотношении в образовательно-воспитательном процессе / С. С. Моложавый // Педагогическая энциклопедия. – М. : Раб. просв., 1927. – Т. 1. – Стлб. 310–314.

8. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–43.

9. Новиков, С. Г. Российские идеалы воспитания IX–XX веков в контексте культурно-исторического развития / С. Г. Новиков // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 67–70.

10. Основные принципы единой трудовой школы: от государственной комиссии по просвещению. 16 октября 1918 г. // Народное образование в СССР: общеобразовательная школа. Сб. док. 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 137–145.

11. Пинкевич, А. П. Педагогика / А. П. Пинкевич. – М. : Раб. просв., 1923. – 256 с.

12. Пинкевич, А. П. Советская педагогика за десять лет / А. П. Пинкевич. – М. : Раб. просв., 1927. – 146 с.

13. Резолюции Всероссийского педологического съезда. – М.–Л. : Раб. просв., 1928. – 176 с.

14. Резолюция по докладу комиссара народного просвещения Вологодского уездного съезда Советов // Известия Вологодского губ. Совета, 23 июня 1918 г. – № 130. – С. 2–3.

15. Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 79 с.

16. Шиянов, Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Ростов н/Д : Цветная печать, 1995. – 310 с.

Поступила 21.08.2012 г.

УДК 37.016 : 811.161.1

ББК 81.411.2

*Н. Д. Десяева, С. А. Никушова**N. D. Desyaeva, S. A. Nikishova***КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ
КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ****COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AS A COMPONENT
OF THE CONTENT OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE**

В составе коммуникативных универсальных учебных действий выделяются те аспекты, овладение которыми возможно только в диалогической речи. Это позволяет соотнести состав коммуникативных учебных действий и диалогических умений. При этом выстраивается определенная система диалогических коммуникативных учебных действий.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, диалогическая речь, диалогические умения, диалогические коммуникативные учебные действия.

As a part of communicative universal educational actions, there are distinguished the aspects, which can be obtained only in dialogical speech. It allows correlating the structure of communicative educational actions with dialogical skills. Thus, a certain system of dialogical communicative educational actions is being built.

Key words: communicative universal educational actions, dialogical speech, dialogical skills, dialogical communicative educational actions.

Одним из ключевых понятий современной педагогики является категория универсальных учебных действий, которые являются метапредметными результатами обучения и составляют основу умения учиться [6, с. 7]. В Федеральных образовательных стандартах данная категория отражена недифференцированно, без учета особенностей ее воплощения в содержании обучения различным предметам школьного цикла. Вместе с тем в системе универсальных учебных действий выделяется группа коммуникативных универсальных учебных действий, анализ которых позволяет соотнести их компоненты с содержанием обучения русскому языку в школе. К коммуникативным универсальным учебным действиям относятся следующие умения:

– «адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание..., владеть диалогической формой коммуникации...»;

– допускать возможность существования у людей различных точек зрения,... ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии;

– учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;

– формулировать собственное мнение и позицию;

– договариваться и приходить к общему ре-

шению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;

– строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет;

– задавать вопросы;

– контролировать действия партнера;

– использовать речь для регуляции своего действия» [3, с. 42]

Очевидно, что в составе коммуникативных универсальных учебных действий выделяются те аспекты, овладение которыми возможно только в диалогической речи. Это позволяет соотнести состав коммуникативных универсальных учебных действий и диалогических умений. При этом выстраивается определенная система диалогических коммуникативных универсальных учебных действий. Они представлены в таблице 1.

Анализ учебно-методических комплектов по русскому языку, адресованных учащимся начальной школы, показывает, что в них отсутствует специальный материал, предназначенный для передачи школьникам теоретической основы формирования коммуникативных диалогических универсальных учебных действий (к такому материалу целесообразно относить понятия «текст диалога», «смысловая взаимосвязь реплик диалога», «грамматическая связь реплик диалога», «завершенность диалога») [1; 2; 4; 5].

Таблица 1

Система диалогических коммуникативных универсальных учебных действий

Коммуникативные универсальные учебные действия	Диалогические коммуникативные универсальные учебные действия
Адекватно использовать коммуникативные средства для решения различных коммуникативных задач, владеть диалогической формой коммуникации	Начинать и завершать диалог в различных коммуникативных ситуациях. Участвовать в диалоге (формулировать вопросительные и ответные реплики)
Допускать возможность существования у людей различных точек зрения, ... ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии	Использовать в репликах диалога средства согласия, средства обращения к собеседнику, прием повтора реплик собеседника
Учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве	Формулировать побудительные реплики, выражающие предложения координировать позиции и действия как реплики диалога
Формулировать собственное мнение и позицию	Использовать в репликах диалога средства, позволяющие выразить собственное мнение и позицию
Договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов	Формулировать предложения, выражающие согласие, как реплики диалога
Строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что партнер знает и видит, а что нет	Использовать в формулировках реплик диалога средства номинации познавательного состояния партнера
Задавать вопросы	Формулировать высказывания, в состав которых входят повествовательные предложения, передающие информацию о коммуникативном намерении, и вопросительные предложения
Контролировать действия партнера	Формулировать высказывания, отражающие результат и процесс контроля учебной деятельности и речи собеседника
Использовать речь для регуляции своего действия	Соотносимое диалогическое действие отсутствует

Вместе с тем практический материал учебников позволяет работать над коммуникативными диалогическими универсальными учебными действиями при изучении конкретных тем. Представим соотнесенность коммуникативных диа-

логических универсальных учебных действий и разделов и тем Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в таблице 2.

Таблица 2

Соотнесенность коммуникативных диалогических универсальных учебных действий и разделов и тем Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования

Диалогические коммуникативные универсальные учебные действия	Характеристика действий и их соотнесенности с содержанием разделов стандарта
Начинать и завершать диалог в различных коммуникативных ситуациях. Участвовать в диалоге (формулировать вопросительные и ответные реплики)	Эти действия являются обобщенными диалогическими действиями, включающими и вопросы, обращенные к различным собеседникам, и ответные реплики. Содержание данных действий конкретизируется в умениях, данных ниже. Они формируются при изучении всех предметов учебного плана, хотя теоретическая основа может быть дана только на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи» («Практическое овладение диалогической формой речи... Овладение основными умениями ведения разговора... начать, поддержать, закончить разговор...», «Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения...», «Типы текстов»), «Синтаксис» (понятия «диалог», «реплика»)

Окончание табл. 2

Использовать в репликах диалога средства согласия, средства обращения к собеседнику, прием повтора реплик собеседника	Данные действия лежат в основе открытой риторической стратегии, описанной А. К. Михальской. Им целесообразно обучать на уроках риторики
Формулировать побудительные реплики, выражающие предложения координировать позиции и действия как реплики диалога	Данные действия целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении разделов «Морфология» («Наречие. Значение и употребление в речи»), «Синтаксис» («Различение предложений по цели высказывания»)
Использовать в репликах диалога средства, позволяющие выразить собственное мнение и позицию.	Данные действия целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи». («Выражение собственного мнения. Его аргументация», «Рассуждение как тип текста»)
Формулировать предложения, выражающие согласие, как реплики диалога	Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис» (работа над повествовательным предложением, практическое овладение диалогической формой речи), «Развитие речи» («Смысловое единство предложений в тексте», «Последовательность предложений в тексте»)
Использовать в формулировках реплик диалога средства номинации познавательного состояния партнера	Данное действие можно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Развитие речи» («Практическое овладение диалогической формой речи... Овладение основными умениями ведения разговора... начать, поддержать, закончить разговор...», «Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного и бытового общения...»). Но наиболее целесообразно формировать его при изучении предметов, основанных на организации наблюдений (например, при изучении предмета «Окружающий мир»)
Формулировать вопросительные предложения как реплики диалога	Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис» («Вопросительное предложение»)
Формулировать повествовательные предложения, передающие информацию о коммуникативном намерении	Данные действия целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис» («Вопросительные предложения»)
Формулировать высказывания, отражающие результат и процесс контроля речи собеседника	Данное действие целесообразно формировать на уроках русского языка при изучении разделов «Виды речевой деятельности» («Говорение. ...Овладение нормами речевого этикета в ситуациях учебного ... общения»), «Развитие речи» («...корректирование ... текстов с учетом точности, правильности, богатства и выразительности речи»)

Таким образом, целесообразность формирования диалогических коммуникативных универсальных учебных действий при изучении русского языка обусловлена тем, что их осознанное усвоение возможно лишь в контексте понятийной основы разделов «Морфология», «Синтаксис», «Связная речь».

Список использованных источников

1. Дубова, М. В. Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–22.
2. Михейкина, Т. А. Содержательный аспект программы «Я – Гражданин» в системе дополнительного

образования воспитанников интернатных учреждений / Т. А. Михейкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 34–37.

3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. – М. : Просвещение, 2010. – 400 с.

4. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина. – Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

5. Серикова, Л. А. Организация духовно-нравственного воспитания школьников в поликультурном образовательном пространстве региона / Л. А. Серикова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 50–52.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

Поступила 22.02.2012 г.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В ОБЩЕМ
МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИPROJECT METHOD AS A MEANS OF INTEGRATION
IN GENERAL MUSICAL EDUCATION

В статье анализируются основные теоретические подходы к межпредметной интеграции, анализируются технологические аспекты процесса общего музыкального образования, раскрывается проектно-деятельностный компонент музыкальной подготовки школьников.

Ключевые слова: образование, интеграция, межпредметные связи, проектная деятельность, общее музыкальное образование.

In the article, the basic theoretical approaches to intersubject integration are being analyzed, as well as technological aspects of general musical educational process. The project-action component of musical preparation of schoolchildren is being revealed.

Key words: formation, integration, intersubject connections, project activity, general music education.

Центральное место в современной образовательной системе нашей страны занимают личностно-ориентированные технологии, в которых наиглавнейшей ценностью является ребенок. Не умаляя ценности знаний, в данных технологиях все большую значимость приобретает развитие способностей ребенка, воспитание в нем стремления к саморазвитию, самообразованию, самоусовершенствованию.

Ю. К. Бабанский в своих трудах рассматривает образование как систему научных знаний, умений, навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных, физических способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни [5, с. 366].

Понятие «интеграция» актуально для многих видов человеческой деятельности. На то, что интеграция является частью одной из характеристик образовательного процесса, указывают ученые-педагоги, занимающиеся данной проблемой (Н. Б. Бунаков, В. И. Водолазов, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. М. Левина, Н. А. Лошкарева, В. Т. Фоменко, К. Ю. Колесина, Б. Г. Ананьев, П. Н. Груздьев, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. Н. Максимова, И. Т. Огородников, В. Я. Стоюнин и другие) [См. об этом: 3, с. 18–20; 7, с. 561].

Интеграция – (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *integer* – целый) – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию (например, интеграция в науке, экономи-

ческая интеграция) [4, с. 284].

Доказывая первичность интеграции по отношению к другим принципам дидактики, ученые утверждают, что образование не может быть неинтегрированным.

В истории образования ярко прослеживаются три стадии развития интеграции:

1 – межпредметная интеграция (трудовая школа начала 20-х годов);

2 – межпредметные связи (50-е – 80-е годы);

3 – интегрированные курсы (2 пол. 80-х – 90-х годов) [9].

Проблема взаимосвязи и взаимопроникновения учебных предметов нашла свое отражение в трудах многих видных ученых, что лишний раз служит доказательством значимости данной тематики. И. Г. Песталоцци, приводя примеры многообразия таких связей, предостерегая об опасности их разрыва, писал: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [6, с. 175]. Я. А. Коменский утверждал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2, с. 368]. К обособленности знаний, к «омертвлению идей и понятий», к отрыву их от жизни приводит игнорирование межпредметных связей, доказывал К. Д. Ушинский: «Голова, наполненная обрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система знаний, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [13, с. 178].

О межпредметных связях, о том, что обучение не должно быть оторванным от жизни, не раз писал американский психолог, педагог Дж. Дьюи. Данный вопрос нашел яркое отражение в трудах прагматистского подхода в обучении Г. Киршенштейнера, В. А. Лая.

Интерес ученых к межпредметным связям обусловлен положительным влиянием их на многие стороны обучения и воспитания. Это увеличение объема формулируемых понятий; увеличение глубины формулируемых понятий; осознание значимости предмета в системе других наук; осознание взаимосвязи знаний и явлений; развитие познавательной деятельности учащихся; формирование умений и навыков на основе систематического применения этих знаний. Таким образом, у учащихся формируется единый комплекс знаний, умений и навыков.

Данные проблемы на сегодняшний день успешно решаются одной из инновационных технологий – методом проектов. Ж. В. Шабанова рассматривает «выполнение проекта как наиболее продуктивный способ обучения и компонент системы продуктивного образования, вмещающий в себя необходимые составляющие личностного опыта учащегося самостоятельно добывать и использовать новые знания (от постановки проблемы через планирование, анализ, синтез, активную деятельность в выполнении проекта до представления результата)» [12, с. 56]. Таким образом, метод проектов, в основе которого лежит личностно-значимая деятельность, активизирует не только познавательные способности, мотивационные сферы, но и дает каждому ребенку возможность для самореализации и развития. И здесь можно вести речь о социальной интеграции, которая при выполнении групповых проектов решает проблемы социализации личности.

Социальная интеграция – это: 1. Принятие индивида другими членами группы. 2. Процесс установления оптимальных связей между относительно самостоятельными малосвязанными между собой социальными объектами (индивидов, групп, классов, государств) и дальнейшее их превращение в единую, целостную систему, в которой согласованы и взаимозависимы ее части на основе общих целей, интересов. 3. Формы поддержания социальной системой устойчивости и равновесия общественных отношений. 4. В дефектологии – успешная социализация индивида, который преодолел негативные последствия ситуации, связанной с его дефектом [11].

Среди множества интересных проектов обращают на себя внимание межпредметные проекты. Е. С. Полат к межпредметным проектам относит проекты, для выполнения которых за-

действованы несколько областей знаний [8, с. 75]. В данных проектах успешно реализуется теория межпредметных связей, которые в образовании отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами.

Метод проектов, как утверждает Е. С. Полат, «предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей» [Там же, с. 67].

На уроках музыки межпредметные связи очень точно обозначены. Так как музыка – один из видов искусств, то и закономерности ее развития лучше всего наблюдать и изучать при помощи живописи и литературы. Так, говоря о музыкальной форме, уместно провести сравнительный анализ формы в литературе. В данных видах искусств много схожего даже в наличии и названии «кирпичиков», из которых потом создаются структуры произведений в музыке и литературе. И в музыке, и в литературе есть фразы, предложения, репризы, из которых затем выстраиваются вначале самые малые формы для выражения одной какой-либо мысли или эмоции, затем более масштабные, и наконец, формы, в которых как в романе и симфонии показываются множество действующих лиц и событий. В данном случае «наглядность» литературы помогает понять абстрактность музыкального искусства.

Взаимосвязи музыки и живописи несколько иного рода. В основном они касаются тождеств и контрастов цвета, настроений, тематики, наличия понятий и определений, которыми обменялись данные виды искусств за многовековую историю своего существования. Использование триединства искусств на уроках музыки помогает осознать значимость и закономерности развития каждого искусства, помогает проследить их связи друг с другом и действительностью.

Более сложные межпредметные связи осуществляются в проектной деятельности и, по мнению Е. С. Полат, как правило, выполняются во внеурочное время [8, с. 75].

Говоря о межпредметных связях в музыкальных проектах, необходимо отметить их опосредованную связь с такими предметами, как русский язык, литература, компьютерные технологии. Оформляя результаты любой проектной деятельности, учащиеся должны уметь грамотно, правильно, логично излагать имеющийся материал. Также любой проект должен иметь соответствующее оформление, которое выполняется при помо-

щи компьютерных технологий.

Вполне логично присутствие в музыкальных проектах истории, так как постоянно мы слышим: «история музыки», «история создания произведения», «история культуры». Примером таких межпредметных проектов могут быть такие проекты, как «Искусство Древней Руси», «Образы защитников Отечества в русском искусстве», «Образ князя Игоря в искусстве и в жизни» и т. д.

Музыкальное искусство является неким «звуковым зеркалом действительности», поэтому вполне реальны проекты, где соединяется, казалось бы, несоединимое. Например, проект «Взаимосвязь рельефа местности и национальной музыкальной культуры», в котором кроме знаний основ русского языка, литературы, компьютерных технологий выступают в единстве музыка и география. В процессе выполнения данного проекта юные исследователи должны обратить внимание на беспредельность и красоту русских полей и лугов, на величавое спокойствие русских рек, на напевность и широту русских народных песен, на плавность и красоту русских хороводов. Затем все это они должны сопоставить с особенностями ландшафта и особенностями национальной музыкальной культуры самых разных регионов России и стран, с особенностями менталитета.

Конечно, при работе над подобными проектами потребуются консультации нескольких специалистов. Тем проектов, в которых могут быть задействованы межпредметные связи, огромное количество. Нахождение их зависит от фантазии педагогов.

Литература, живопись, музыка как составные общего понятия «искусство» призваны быть средством передачи подрастающим поколениям своего опыта. Искусство способствует освоению учащимися морально-нравственных основ, формированию в сознании общей картины мира, становлению оценочно-поведенческих свойств личности, способствует формированию мировоззрения, культуры.

Синтез предметов гуманитарного цикла активизирует учебно-познавательную деятельность (напряжение памяти, мышления, эмоционально-волевых процессов, развитие речи и воображения). Как правильно отмечает П. В. Замкин, становление личности «происходит под влиянием совокупности факторов» [1, с. 15–16]. Учащиеся овладевают умением видеть общее в частном и наоборот, умением комплексного использования знаний, выработкой рациональных путей решения сложных задач. Взаимосвязь предметов эстетического цикла помогает освоению общих и частных закономерностей каждого предмета в отдельности и общего видения особенностей мира «Искусства».

Хотя проблема взаимосвязи и взаимопроникновения учебных предметов не нова, она требует осознания и понимания педагогами того, что удачнее всего вопросы межпредметной интеграции решаются при использовании проектной деятельности.

Список использованных источников

1. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.
2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
3. Миронова, М. П. Функции музыкальной коммуникации в культурно-образовательной среде педвуза / М. П. Миронова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 17–20.
4. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В. И. Бородулина, А. П. Горкина, А. А. Гусева, Н. М. Ланда [и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2005. – 912 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические произведения : в 3 т. / Иоганн Генрих Песталоцци ; под ред. М. Ф. Шабаевой ; Акад. пед. наук РСФСР ; Ин-т теории и истории педагогики. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – Т. 2. – 563 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 860 с.
8. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. В. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
9. Три принципа интеграции в образовании [Электронный ресурс] // URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html> (дата обращения 12.07.2011).
10. Общетеоретические основы интеграции в образовании [Электронный ресурс] // URL: http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/11/gl2_p2.html (дата обращения 12.07.2011).
11. Социальная интеграция [Электронный ресурс] // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 12.07.2011).
12. Шабанова, Ж. В. Организация проектной деятельности как одно из условий становления исследовательской компетентности старшеклассников в общеобразовательном учреждении / Ж. В. Шабанова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 55–57.
12. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений Т. 3 : Педагогические статьи 1862–1870 гг. / К. Д. Ушинский ; редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 691 с.

Поступила 03.12.2011 г.

УДК 37.013.42-058.862

ББК 74.6

С. В. Митросенко

S. V. Mitrosenko

ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА**INTEGRATION OF ORPHAN CHILDREN INTO SOCIOCULTURAL SPACE OF THE CITY**

В статье проанализирована проблема интеграции приемных детей-сирот в социокультурное пространство города, выявлены теоретические и практические аспекты интеграции приемных детей-сирот. Эмпирическое исследование с использованием методов наблюдения, беседы с детьми и замещающими родителями, анкетирования и анализа полученных данных позволило выявить «болевые точки» включения приемных детей-сирот в социокультурное пространство города и их успешной социализации.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, приемные дети-сироты, социокультурное пространство, интеграция.

In the article, the problem of integration of orphan children into sociocultural space of the city is analyzed, theoretical and practical aspects of orphan children integration are revealed. An empirical research with the use of methods of observation, conversation with children and replacing parents, questionnaire and the analysis of the received data allowed disclosing “painful points” of orphan children integration into sociocultural space of the city and their successful socialization.

Key words: social and pedagogical support, orphan children, sociocultural space, integration.

Проблемы социально-педагогического сопровождения детей-сирот в последнее время приобретают все большее значение. Требования общества к воспитанию нацеливают педагогическую науку на разработку и внедрение новых технологий формирования граждан современной России. Многочисленные исследования показывают, что у воспитанников детских домов и интернатов вырабатывается позиция просителя, ведь они привыкли, что государство их содержит и заботится не только об их настоящем, но и создает им условия для их успешного будущего. Формируется личность социального иждивенца, который только и способен, как «сидеть на шее» государства и общества. Наступает пора совершеннолетия, но социальные сироты не готовы к полноценной адаптации вне детского дома. Привычный принцип «нам обязаны» уже не срабатывает. Выпускники детских домов не ориентируются во всем многообразии возрастающих требований со стороны общественных и государственных институтов, учреждений социальной инфраструктуры, не готовы к созданию семьи и семейной жизни, успешной адаптации в новых для них социальных и культурных условиях и открывшихся возможностях самостоятельной жизни. Большинство детей, воспитанных в замкнутой социальной среде детского дома, школы-интерната, могут быть успешными только в аналогичной среде.

Зачастую это относится и к детям из приемных семей, поскольку, с одной стороны, они

адаптируются в замещающих семьях, осваивают новые социальные роли, общаются в открытом социальном пространстве, а с другой – находятся под бдительным контролем замещающих родителей, которые руководствуются принципом «кабы чего не вышло» и «спокойнее, когда он (около телевизора, компьютера, телефона) дома». Исходя из этого, проблема социальной адаптации и интеграции приемных детей в социокультурное пространство города представляется нам одной из актуальнейших.

По мнению И. В. Тулигановой, социокультурное пространство города – это способ присвоения, социальной организации и структурирования пространства обитания людей. Под социокультурным пространством понимается ареал распространения и влияния культурных достижений информационного социума, представляющий собой систему норм и ценностей и их трансляцию на социальное окружение [8]. Однако, по мнению ученых, процесс социальной адаптации сложный, противоречивый, связанный, с одной стороны, с вхождением личности в социум, адаптацией в нем, принятием социальных норм и правил общности, а с другой – с обособлением личности, сохранением ее автономии, личностное развитие и саморазвитие. П. В. Замкин замечает, что идея диалектического единства двух векторов созидательной активности человека, один из которых направлен на социальную адаптацию, социализацию, инкультурацию, а другой на проблемати-

зацию, преобразование социокультурного опыта и на этой основе самопреобразование психики и личности, не нова в социальной философии, психологии и педагогике [4].

Проблеме социализации детей-сирот, приемных детей в последнее время уделяется значительное внимание. Например, О. Б. Абросимова исследует жизнеустройство детей-сирот в приемных семьях [1], Д. А. Кабертай [5], С. Н. Кошман [8] анализируют социальную политику регионов в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Т. А. Михейкина – теоретические основы сопровождения детей-сирот [11], однако недостаточно работ, посвященных интеграции приемных детей-сирот в новые для них условия открытого социокультурного пространства.

Исследователи доказывают, что особенностью социализации детей-сирот является полное отсутствие или негативный опыт проживания детей-сирот в семье, где первичные агенты социализации – родители и ближайшие родственники должны были обеспечивать уход, эмоциональную поддержку и социальную защиту. Исходя из этого, задачами воспитания приемных детей является изменение сложившихся представлений о семье, формирование «сопротивляемости» детей к неблагоприятным обстоятельствам, с которыми они вновь могут столкнуться и принять как норму. Нужно сформировать у ребенка представление об успешной семье, о формах проведения свободного времени, культуре досуга, возможностях личностного роста, самореализации в различных видах деятельности.

Процесс успешной социализации связан с осознанием ребенком себя как личности, гражданина. Данное возможно, если в процесс социального воспитания детей-сирот будут включены не только семья и школа, но и широкое социокультурное образовательное пространство города. По мнению Л. Л. Литвиненко, внутренняя целостность всей духовной жизни человека обеспечивается наличием пересечений, единством, гармоническим сочетанием, взаимным дополнением всех пространств, в которых осуществляется и создается жизнь [9]. В. И. Каверина считает: «Известно, что социально-культурные, нормативно-ценностные основы социальной жизни не воспроизводятся автоматически» [6]. Исходя из этого, необходимым процесс социализации (целенаправленной и стихийной), в ходе которого ребенок активно усваивает и присваивает нормы культуры, образцы поведения, ценностные установки, а в дальнейшем обеспечивает их активное поддержание и совершенствование.

В Лесосибирске около 500 детей находятся под опекой или попечительством в замещающих

семьях. Для провинциального сибирского города это достаточно большая группа детей, нуждающаяся в социокультурном сопровождении. Однако проведенные нами исследования в приемных семьях (в исследовании принимали участие 35 приемных детей в возрасте от 13 до 16 лет), беседы с замещающими родителями (15 семей), анализ работы группы личностного роста для детей-сирот на базе педагогического института и анкетирование позволяют нам выявить «болевы точки» освоения социокультурного пространства данной группой детей. В ходе обследования выяснилось, что приемные дети имеют недостаточное представление о социокультурном пространстве города и региона. В процессе беседы о культурной жизни города ими были перечислены только такие социокультурные учреждения, как школа, кино-театр, музей, молодежный центр, институты, что свидетельствует о недостаточности знаний у детей-сирот о социокультурной жизни города, о его культурных и образовательных центрах. Почти все опрошенные дети ни разу не были в крупном театре, концертном зале, художественном музее, о культурных событиях страны дети получают информацию только из СМИ (телевизор) и на уроках; о событиях в городе узнают в школе – 70 %, от приемных родителей – 30 %; не интересуется культурными новостями города, региона и страны около 40 % детей. Почти все опрошенные ни разу не были в столице нашей Родины, более половины – в краевом центре.

Посещают какие-либо кружки, секции, курсы 16 % опрошенных детей-сирот, 44 % детей отмечают, что им неинтересно посещение дополнительных занятий. Из числа опрошенных только 20 % занимаются в спортивной школе. Как было выявлено в процессе исследования, у 60 % приемных детей на посещение учреждений дополнительного образования, различных кружков и секций не хватает времени либо других ресурсов (например, по их словам, денег).

После окончания школы 20 % детей-сирот планируют поступить в высшее учебное заведение, около 30 % – в колледжи или профессиональные училища, 16 % ничего не планируют, 8 % девушек собираются «выйти замуж», 18 % хотят устроиться на работу. У 66 % детей-сирот выявился высокий уровень социальной изолированности.

Проанализировав вышесказанное, мы пришли к выводу: только совместными усилиями можно создать условия успешной интеграции детей-сирот, которые позволят приемным детям:

- расширить представление о целостном социокультурном пространстве города;
- познакомить с системой социальных институтов, их ролью в жизни человека;

- эффективно осваивать социокультурное образовательное пространство города;
- формировать отношение к социокультурному образовательному пространству и его роли в становлении собственной личности;
- осваивать новые для приемного ребенка социальные роли;
- интегрироваться в социокультурное пространство в качестве активного горожанина со сформированной гражданской позицией.

Исходя из этого, педагоги, родители, социальное окружение должны помочь приемным детям:

- познакомиться с социокультурным образовательным пространством;
- включить приемных детей в систему социокультурных отношений;
- создать условия для полноценного социального развития детей;
- спланировать и реализовать включение приемных детей в социокультурное пространство, направленное на успешную социальную адаптацию детей в новых для них условиях, формирующую уверенность в себе, чувство собственного достоинства, позитивное отношение к миру, понимание эмоционального состояния окружающих людей, развивающее потребности в саморазвитии, самоутверждении и самореализации.

Взаимодействие с замещающими семьями воспитанников в данном направлении может реализоваться посредством:

- разработки программы социокультурной адаптации и интеграции приемных детей в социальные условия малого города с привлечением к ее реализации всех заинтересованных социальных институтов;
- вовлечения родителей к участию в организации досуга детей в социокультурном пространстве на разных площадках (музеи, клубы, спортивные комплексы, образовательные учреждения, молодежные центры, театры, выставочные залы, кинотеатры, центры досуга и т. д.);
- обеспечения обратной связи с семьей (анкетирование, тестирование, беседы);
- консультирования родителей, индивидуальной социально-педагогической поддержки нуждающихся.

Таким образом, расширение социокультурного образовательного пространства приемных детей, включение их в широкий круг социокультурных отношений позволит им освоить новые для них социальные роли, включиться в разнообразные виды деятельности и будет способствовать формированию гражданской позиции детей-сирот.

Список использованных источников

1. Абросимова, О. Б. Программа комплексной подготовки кандидатов в усыновители, опекуны, приемные родители / О. Б. Абросимова // Семейная психология и семейная терапия. – 2008. – № 1. – С. 78–136.
2. Астоянц, М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения. Опыт включенного наблюдения / М. С. Астоянц // Социологические исследования. – 2006. – № 3.
3. Гревцева, Г. Я. Воспитание гражданственности у старшеклассников средствами общественных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / Г. Я. Гревцева. – Челябинск, 1998.
4. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4. – С. 13–18.
5. Кабертай, Д. А. Социальная политика региона в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Д. А. Кабертай // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – Вып. 4 (69). – С. 140–144.
6. Каверина, В. И. Социокультурная адаптация детей-сирот / В. И. Каверина. – М., 1997.
7. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н. П. Капустин. – М., 1999. – 216 с.
8. Кошман, С. Н. Управление развитием региональной системы социализации детей-сирот : дис. ... д-ра пед. наук / С. Н. Кошман. – Н. Новгород, 2009.
9. Литвиненко, Л. Л. Личность в социокультурном пространстве непрерывного образования : дис. ... д-ра филос. наук / Л. Л. Литвиненко. – Ростов н/Д, 2003.
10. Матвиенко, И. В. Социально-педагогическое сопровождение адаптации детей-сирот в приемной семье : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Матвиенко. – М., 2006.
11. Михейкина, Т. А. Содержательный аспект программы «Я – Гражданин» в системе дополнительного образования воспитанников интернатных учреждений / Т. А. Михейкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 34–37.
12. Слабкова, О. Б. Количественные методы в исследовании социокультурного пространства / О. Б. Слабкова // <http://misit.ucoz.ru/load/14-1-0-26>
13. Тулиганова, И. В. Город как пространство ценностей / И. В. Тулиганова. – Саратов : Наука, 2007.
14. Федотова, Н. И. Взаимосвязь ценностных ориентаций с жизненными перспективами личности (на примере воспитанников детских домов и школ-интернатов) / Н. И. Федотова. – М. : Изд-во МосГУ, 2007. – Ч. 2. – С. 94–109.
15. Филонов, Г. Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

Поступила 25.06.2012 г.

Д. Г. Нижегородов, Л. А. Серикова
D. G. Nijegorodov, L. A. Serikova

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТИ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ*

PROBLEM ABOUT THE ESSENCE OF SPIRITUAL-MORAL EDUCATION
IN THE MODERN NATIVE PEDAGOGY

В статье представлен обзор результатов терминологического анализа категорий «духовное воспитание», «нравственное воспитание». Проведено исследование эволюции научных представлений о сущности духовно-нравственного воспитания личности, на основании которого дана авторская трактовка исследуемой категории.

Ключевые слова: духовное воспитание, нравственное воспитание, личность, духовно-нравственное воспитание, модель духовно-нравственного воспитания.

In the article the review of results about the terminological analysis of the categories «spiritual education», «moral education» is given. The evolution of scientific ideas about the essence of spiritual and moral education of the personality is investigated. On its basis the author's interpretation of the category being analyzed is presented.

Key words: spiritual education, moral education, personality, spiritual-moral education, model of spiritual-moral education.

В современной педагогической науке и образовательной практике приоритетным и перспективным все чаще признается духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений. Признано, что именно реализация целей духовно-нравственного воспитания в будущем позволит плодотворно решать проблемы развития российского общества, включая преодоление духовного кризиса, обеспечение консолидации общества, сохранение единого социокультурного пространства страны, ослабление межнациональной напряженности и решение социальных конфликтов.

В результате теоретического анализа нами установлено, что для отечественной педагогической традиции более характерными являются категории «нравственное воспитание» и «духовное воспитание» [1; 2; 3; 4]. Процесс духовного воспитания долгое время был вне поля отечественных научных исследований и традиционно связывался с обучением религии и привитием религиозных ценностей. Данная точка зрения бытует сегодня и в православной педагогике (С. Ю. Дивногорцева,

Л. В. Сурова, Е. Шестун и др.), однако все чаще появляются и альтернативные толкования духовного воспитания, основанные на научном понимании духовности (Т. И. Власова, И. А. Соловцова, Т. Г. Русакова, Н. П. Шитякова и др.).

В современной педагогической науке духовное воспитание рассматривается как один из феноменов, представленных в светской и православной педагогике как в широком, так и в узком смысле. В процессе анализа научных источников нами была подтверждена эта мысль и выявлены следующие идеи и тенденции:

– в широком смысле духовное воспитание мыслится как духовное возрастание, становление духа, выявление в человеке духовной сущности (православная педагогика – В. В. Зеньковский, С. С. Куломзина К. Д. Ушинский и др.) или становление собственно человеческого в человеке (концепции гуманитарной парадигмы – Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, Л. М. Лузина и др.);

– в узком смысле духовное воспитание (иногда оно именуется духовно-нравственным) понимается как целенаправленное воздействие на духовную сферу человека, приоритетное направление в деятельности педагога (митрополит Амфилохий Радович, С. Ю. Дивногорцева, Н. В. Маслов, Л. В. Сурова, Е. Шестун и др.) или

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств проекта, выполняемого вузом в рамках государственного задания на оказание услуг (выполнение работ) по теме «Исследование стратегий воспитания культурно-продуктивной личности в современном образовательном пространстве».

целенаправленное создание условий для становления духовной сферы личности (светские концепции): воспитание духовности на основе интеграции науки и религии (Т. И. Власова), организация духовной деятельности детей (Н. Е. Щуркова) и др.

По нашему мнению, сегодня теория духовного воспитания находится на этапе становления, в педагогической науке появляются первые отдельные попытки системно осмыслить сущность данного педагогического феномена. Научное осмысление категории «нравственное воспитание» в современной отечественной педагогической науке, напротив, имеет богатые исторические традиции и отличается более высоким уровнем определенности.

В исследованиях современных ученых под *нравственным воспитанием* понимается процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, направленный на формирование нравственного сознания, устойчивых положительных нравственных чувств и нравственных качеств, формирование культуры поведения (Н. И. Болдырев, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, В. А. Сухомлинский, А. И. Шемшурина, М. И. Шилова, и др.); интериоризация культурных ценностей, раскрытие способностей и сущностных сил человека (Р. С. Гарифуллина); организованная деятельность по стимулированию ценностной рефлексии, творчества и самостоятельности (О. В. Трескина); регуляция духовно-нравственного состояния (А. Н. Моргун).

На наш взгляд, современное понимание нравственного воспитания сводится к констатации таких сущностных характеристик исследуемого процесса, как целевая направленность на формирование различных компонентов нравственной сферы личности с приоритетом становления структур нравственного сознания, ориентация на нравственные и социальные ценности конкретного окружения, выраженность уровня нравственной воспитанности в поведении, признание значимости субъектной позиции воспитанника и действенности личностно-ориентированных технологий [1].

Исходя из результатов терминологического анализа и основываясь на опыте исследования феноменов «нравственность», «духовность», «духовно-нравственный потенциал», «духовно-нравственный опыт», нами было дано рабочее определение процесса духовно-нравственного воспитания личности.

На наш взгляд, под *духовно-нравственным воспитанием* следует понимать целенаправленный организованный процесс, результатом которого должна стать система духовно-нравственных

представлений, взглядов, убеждений, ценностей и мотивов поведения личности, повышение уровня ее духовно-нравственного развития.

При таком понимании духовно-нравственного воспитания мы не ограничиваемся отдельным аспектом (результативным или процессуальным), а, напротив, обозначая характеристики процесса и указывая на планирование его результата, представляем его как систему. На наш взгляд, этот аспект чрезвычайно важен с той точки зрения, что результат духовно-нравственного воспитания становится ценным и системным только после работы самой личности. Этот тезис подтверждается тем обстоятельством, что даже воспитательные воздействия, которые оказывают на одного ребенка разные институты воспитания, могут отличаться своей направленностью. Так, например, если в общеобразовательной школе процесс духовно-нравственного воспитания будет исключительно светским, то в воцерковленной семье у того же ребенка будут формироваться религиозные ценности. То есть совокупность разнонаправленных воспитательных воздействий, несущих духовно-нравственный смысл при использовании различных средств, в результате внутренней личностной работы ребенка должна выстроиться не только в стройную мировоззренческую систему, но и в систему личностно значимых духовно-нравственных представлений, ценностей и мотивов.

Таким образом, исследование эволюции представлений о сущности духовно-нравственного воспитания в отечественной педагогической науке позволило нам определить духовно-нравственное воспитание как целенаправленный организованный процесс, результатом которого должна стать система духовно-нравственных представлений, понятий, ценностей и мотивов поведения личности, готовность к смыслотворческой деятельности, побуждающей личность к духовному росту и нравственному взаимодействию с миром. Для эффективной организации духовно-нравственного воспитания чрезвычайно важен процесс построения оптимальной модели, предполагающей подбор содержания образования с богатым духовным потенциалом и педагогического инструментария, соответствующего воспитательным целям.

Список использованных источников

1. Никитина, Н. Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность и проблемы / Н. Н. Никитина // Педагогика культуры: научно-просветительский педагогический журнал – Интернет-версия. 2010. Режим доступа. – <http://pedagogika-cultura.narod.ru/private> (дата обращения 19.08.2012).
2. Петракова, Т. И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания учащихся в современной школе / Т. И. Петракова // Духовное наследие

Глинской пустыни в современной системе образования. – М. : Самшит, 1999.

3. Соловцова, И. А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания / И. А. Соловцова // Проблемы духовного воспитания: гуманитарно-целостный подход : материалы «Круглого стола» / под ред.

Н. М. Борытко. – Волгоград : «ОПТИМ», 2006.

4. Шитякова, Н. П. Теоретико-методологические основы и практика духовно-нравственного воспитания школьников в условиях модернизации образования : монография / Н. П. Шитякова. – Челябинск : ЧГПУ, 2004.

Поступила 12.10.2012 г.

УДК 377
ББК 74.57

П. Н. Осипов, О. В. Кандаурова
P. N. Osipov, O. V. Kandaurova

СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

SOCIOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TECHNICIANS-TECHNOLOGISTS AS A MEANS OF THEIR SOCIAL COMPETENCE FORMATION

На основе экспертной оценки руководителей и специалистов предприятий нефтегазодобывающей отрасли в статье обосновывается значимость формирования у будущих техников, выпускников средних специальных учебных заведений (ССУЗов), общих (социальных) компетенций и необходимость их соответствующей социологической подготовки.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, студент, техник, общие (социальные) компетенции, социологическая подготовка.

On the basis of expert judgment of the heads and specialists of oil and gas producing enterprises, the article substantiates the importance of formation of future technicians', graduates of specialized secondary education institutions (ssei), general (social) competences and necessity for their corresponding sociological preparation.

Keywords: secondary professional education, student, technician, general (social) competences, sociological training.

Возрождение российской экономики немислимо, прежде всего, без специалистов со средним профессиональным образованием. Они выполняют широкий круг функциональных обязанностей на различных участках народнохозяйственной деятельности. Это управление деятельностью первичных трудовых коллективов, подготовка и первичная обработка технической, технологической, экономической и другой информации в целях обеспечения различного вида управленческих и инженерных решений, разработка и совершенствование существующих процессов производства, контроль эффективности организации труда и решение возникающих производственных проблем. Специалисты среднего звена занимают должности руководителя звена, бригады, смены, мастера, прораба и т. п. и выполняют функции управления. Техник – это не недоученный инженер, а квалифицированный работник в своей области труда, решающий определенные функциональные задачи, ключевая фигура в системе производства.

В настоящее время профессиональная деятельность техника строится на фоне коренных изменений в государственно-политическом и социально-экономическом развитии России:

- формирование гражданского общества;
- развитие рыночного сектора экономики;
- происходящие процессы регионализации;
- возрастание требований общества к качеству и конкурентоспособности человеческих ресурсов.

Эти изменения привели к тому, что образование, подобно многим социальным институтам, переживает процесс модернизации, воспринимая современные вызовы и отвечая на них формированием новых практик. В этих условиях изменяются структура и функции профессионального образования, вырабатываются новые требования к специалисту среднего звена.

Перед системой среднего профессионального образования поставлена важнейшая задача – обеспечить подготовку будущих техников, от-

вечающую современным требованиям. Ее решение требует пересмотра подходов к организации профессионального обучения студентов. Актуальность этого была подтверждена на V съезде Союза директоров средних специальных учебных заведений России (май, 2009 г.), где в качестве приоритетных подходов определены:

- новое содержание, вариативные программы и новые технологии;
- новые функции, типы и виды учебных заведений;
- принципиально новые механизмы экономики, социального партнерства;
- ориентация качества обучения на внешнюю среду, потребности экономики, рынок труда [1, с.7].

Исходя из этого, рассмотрим реализацию новых подходов в организации профессионального обучения студентов.

Качественное обновление содержания обучения нашло отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС). В основе разработки ФГОС, основных профессиональных образовательных программ образовательного учреждения лежит модульно-компетентностный подход, ключевым принципом которого выступает ориентация на цели, значимые для сферы труда. Целями выступают виды деятельности, профессиональные и общие компетенции, умения, знания, практический опыт, учитывающие требования регионального рынка труда.

В новых стандартах требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы заключаются в обладании общими и профессиональными компетенциями. Общие компетенции необходимы для любой профессиональной деятельности, они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Они направлены на формирование адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Профессиональные компетенции отражают специфику конкретной сферы профессиональной деятельности.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты имеют процессуальный характер и ориентированы на результаты обучения, т. е. на требования рынка труда. В отличие от образовательных стандартов второго поколения, ФГОС СПО предполагают более широкий круг участников образовательного процесса, оказывающих влияние на формирование основной профессиональной образовательной программы

конкретного образовательного учреждения и отдельного студента. Это объединения специалистов и работодателей в соответствующей сфере профессиональной деятельности, региональные органы управления образованием, руководители и педагогические коллективы образовательных учреждений, обучающиеся. Субъекты образовательного процесса в разной мере могут участвовать в формировании как всей основной профессиональной образовательной программы по специальности образовательного учреждения, так и конкретно ее вариативной части по отдельной профессии или специальности для конкретного региона, колледжа и отдельного студента. Из этого следует, что при формировании учебного плана работодателям отводится ведущая роль.

С целью выявления необходимых компетенций, предъявляемых выпускнику при устройстве на работу, определения требований, которым должен отвечать высококвалифицированный специалист после окончания техникума, а также разработки основной профессиональной образовательной программы при подготовке специалиста среднего звена нами изучено мнение работодателей. В экспертном опросе участвовал 21 руководитель и специалист 13 крупных предприятий нефтегазодобывающей отрасли: ООО УК «Шешмаойл», ОАО «Татнефть» имени Шашина и ее структурные подразделения – НГДУ «Альметьевнефть», «Елховнефть», ООО УК «Татнефть-РемСервис», ООО «Бурение», ООО «Татбурмонтаж», ООО «Татнефть-ХимСервис», ОАО «Татнефтеотдача», НПО «Горизонт», ООО «Катобнефть» (г. Нижневартовск), ООО «Ухтабурение», ООО «БК Евразия» (Ханты-Мансийский автономный округ г. Кагалым).

Работодателям предлагалось оценить значимость каждой из представленных им общих и профессиональных компетенций, определенных нами на основе требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы ФГОС СПО по специальности 131003 Бурение нефтяных и газовых месторождений. Всего в стандарте 10 общих компетенций, которыми должен обладать техник-технолог, предусматривающих способности:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

ОК 10. Использовать воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей).

Для оценки работодателями общих и профессиональных компетенций, указанных в стандарте, нами были выбраны все профессиональные компетенции и компетенции, формируемые в ходе социологической подготовки (ОК 1, ОК 3, ОК 6 и ОК 7). К общим компетенциям мы добавили способность к предупреждению и разрешению конфликтов.

фликтов.

С целью установления необходимости и степени важности формируемых общих и профессиональных компетенций руководителям и специалистам предприятий нефтегазодобывающей отрасли было предложено оценить каждую из вышеперечисленных компетенций по десятибалльной шкале и ранжировать значимость общих и профессиональных компетенций в целом (высокий, средний, низкий).

Оценка значимости общих компетенций руководителями и специалистами предприятий нефтегазодобывающей отрасли показана на рисунке 1.

Из предложенных социальных компетенций, необходимых будущему специалисту, по степени важности работодатели выделили две наиболее значимые – умение работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями (76 %) и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (67 %). На значимость способности к предупреждению и разрешению конфликтов указали 57 % экспертов, брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результатов выполнения заданий – 52 %. Наименьшую значимость у экспертов получила компетенция понимания сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявление к ней устойчивого интереса – 43 %.

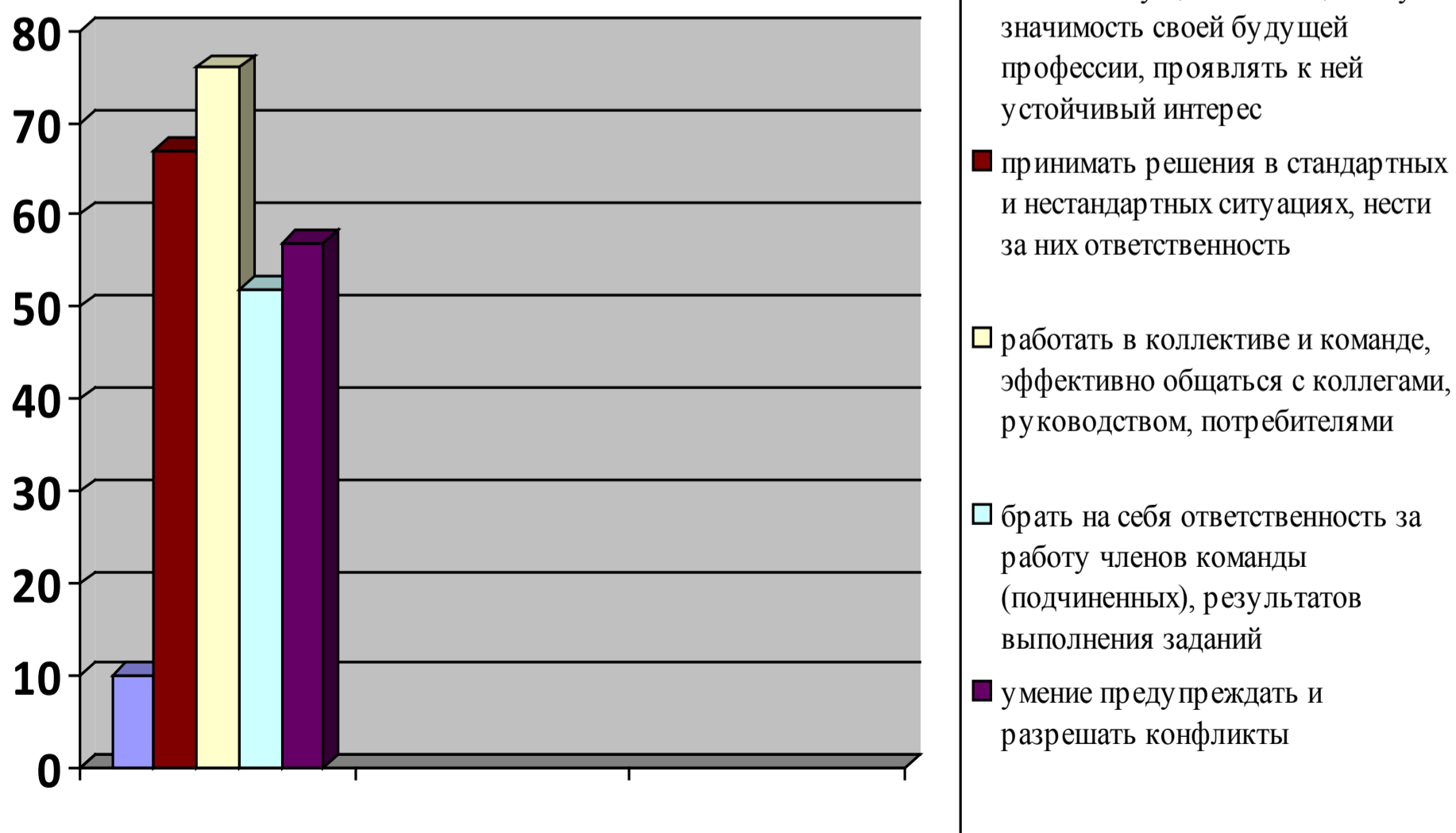


Рис. 1. Оценка значимости общих компетенций будущих техников руководителями и специалистами предприятий

Большинство работодателей высоко оценили включение в подготовку специалистов среднего звена не только профессиональных, но и социальных компетенций. Более половины из них (57 %) отметили высокий уровень значимости формирования социальных компетенций.

Работодателям было предложено выделить важные, на их взгляд, дополнительные характеристики, необходимые в подготовке специалистов среднего звена. Среди них оказались стрессоустойчивость, корректная и адекватная реакция на критику, умение устанавливать межличностные отношения, переносить тяготы морального и физического труда, пунктуальность, благонадежность работника. Как видно, данные характеристики имеют отношение к умению жить в социуме.

Результаты исследования убеждают в необходимости формирования общих (социальных) компетенций в программе обучения специалистов среднего звена, а, следовательно, и их соответствующей социологической подготовки. Очевидно, что социологическая подготовка специалистов со средним профессиональным образованием в России должна стать необходимым элементом их профессиональной подготовки. Однако в условиях реализации новых образовательных стандартов складывается противоречивая ситуация. С одной стороны, необходимость социологической подго-

товки очевидна, а с другой – произошло ее сокращение, в новых государственных образовательных стандартах она оказалась исключенной из числа обязательных фундаментальных учебных дисциплин.

С учетом мнений работодателей считаем необходимым сохранить социологическое образование, предусмотрев в его структуре два основных компонента знания: нормативный (ядро знаний) – общеобразовательный минимум, единый для всех типов ССУЗов и студентов, и вариативный – по выбору студентов на обязательной или факультативной основе, учитывающий особенности контингента обучающихся, специфику выбранной ими специальности. Мы убеждены в том, что такой подход обеспечит воспитание и качество подготовки будущих техников-технологов – одной из многочисленных и востребованных категорий специалистов современного производства.

Список использованных источников

1. Решение V съезда Союза директоров средних специальных учебных заведений России // Специалист. – 2009. – № 7. – С. 7.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 131003 – Бурение нефтяных и газовых скважин.

Поступила 23.06.2012 г.

УДК 78 : 004
ББК 85.31

Л. Г. Паршина
L. G. Parshina

КОМПЬЮТЕР КАК СРЕДСТВО МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА*

COMPUTER AS MEANS OF MUSICAL AND CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY

В статье рассматривается музыкально-творческая деятельность студентов с использованием компьютера. Раскрываются инструменты музыкально-компьютерного творчества, их возможности и особенности.

Ключевые слова: искусство, компьютер, музыка, мультимедиа, синтезатор, творчество, цифровое пианино, звук.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий»).

In article musical and creative activity of students with computer use is considered. Instruments of musical and computer creativity, their possibility and feature reveal.

Key words: art, computer, music, multimedia, synthesizer, creativity, digital piano, sound.

Современный период развития общества характеризуется внедрением компьютера во все сферы деятельности человека: бизнес, науку, искусство, спорт, образование и др. Использование компьютера в образовании способствовало развитию педагогической теории и практики в области компьютерного обучения. Широкий спектр компьютерных возможностей породил энергию творческого начала развития музыкально-компьютерных технологий в музыкальном образовании.

Музыкально-творческой деятельности уделяется особое внимание исследователей на протяжении последних трех столетий. Изучение данного феномена нашло отражение в философии и музыкальной эстетике (Л. А. Закс, А. Ф. Лосев, М. С. Каган, Б. Кац, В. В. Медушевский, Ф. Ницше, Вл. Соловьев, А. Шопенгауэр и др.), музыкальной педагогике (Б. В. Асафьев, К. Орф, Д. Б. Кабалевский, Б. Л. Яворский и др.), психологии искусства (Л. С. Выготский, Е. В. Назайкинский, В. И. Петрушин и др.), музыкальной социологии (Т. В. Адорно, А. Н. Сохор и др.).

С появлением компьютера стало распространяться компьютерное творчество, которое способствовало возникновению цифрового (дигитального) искусства (дигитальной поэзии, цифровой живописи, демосцене, ASCII графики и др.). В настоящее время стремительно развиваются музыкально-компьютерные технологии, совершенствуется их использование в отечественном музыкальном образовании, растет количество учреждений в системе дополнительного музыкального образования, в которых используют компьютер в музыкальном творчестве учащихся, внедряются классы синтезатора и студии компьютерной музыки. Интенсивно идет поиск соответствующих методических разработок использования компьютера в музыкальном творчестве в высшей школе (И. М. Красильников, Г. Р. Тараева, И. Г. Шавкунов, И. Р. Черешнюк и др.) и музыкальном искусстве (В. О. Белунцов, Г. В. Богачев, Ю. В. Петелин, В. Реллин, А. В. Харуто и др.).

Музыкально-компьютерное творчество – это поисковый, исследовательский процесс, основанный на использовании и преобразовании звукового материала с помощью компьютерных технологий. Для занятия музыкально-компьютерным творчеством необходимо знание основных закономерностей звуковысотной и метроритмической организации музыкальной ткани, формообразования, сущности жанрово-стилевого подхода к музыкальным произведениям, наличие начальных

навыков работы с компьютером (владение стандартным набором приложений Windows, поиском информации в сети Интернет).

В рамках элективного курса, внедренного на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева [4], ведется активная работа, направленная на овладение студентами мультимедийными технологиями. Вместе с тем особое внимание уделяется музыкально-творческой деятельности студентов с использованием компьютера. Студентам предлагается выполнить творческие задания с использованием компьютера: сочинить подголосок или вариации к заданной мелодии, подобрать аккомпанемент, сочинить произведение в заданной форме, восстановить первоначальный вид звукового файла, собирая его как мозаику из отдельных фрагментов и др.

Большой интерес среди студентов вызывает задание, связанное с созданием аранжировок. Переложение музыкального произведения для определенного состава исполнителей – это творческая деятельность, направленная на поиск красивого созвучия нескольких тембров музыкальных инструментов, нужную степень насыщенности их звука и всего музыкального произведения. Подготовленные студентами в программе Sibelius аранжировки отличаются оригинальностью, стилевым разнообразием и свободой творческого порыва [3, с. 195].

Рассмотрим инструменты музыкально-компьютерного творчества студентов. В музыкально-педагогической практике используются мультимедийные технологии, интернет-технологии, электронные музыкальные инструменты, прикладное программное обеспечение.

Мультимедийные технологии представляют собой совокупность технологий, приемов, методов, способов, позволяющих с использованием аппаратных и программных средств компьютера продуцировать, обрабатывать, хранить, передавать информацию, представленную в различных формах). Мультимедийные технологии обеспечивают возможность работы пользователя с информацией, представленной в различных форматах: doc, html (текст); bmp, gif, jpeg, ... (изображение); gif, flc, fli (анимированные картинки); wav, au, MIDI, real audio (аудиокомментарии); avi, mpeg (цифровое видео) и др. Мультимедийные технологии как инструмент музыкально-компьютерного творчества способствуют преобразованию и интеграции различного рода информации (аудиовизуальной, графической и видео) в одном творческом продукте.

Интернет-технологии – это технологии, объединяющие многие локальные, региональные и корпоративные сети и включающие сотни миллионов компьютеров. Интернет-технологии являются средством оперативного обмена и распространения информации; создания, хранения и поддержки информационных ресурсов в глобальной компьютерной сети. Интернет-технологии обеспечивают эффективную среду для сетевого творческого обучения, проведения дистанционных олимпиад и др. Например, Всероссийская дистанционная эвристическая олимпиада по музыке для студентов высших учебных заведений в области искусства, культуры и музыкально-художественного образования, организованная Российским государственным профессионально-педагогическим университетом (г. Екатеринбург), включала ряд творческих заданий. Работы студентов Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, представленные для участия в дистанционной олимпиаде, отличались оригинальностью, творческим подходом, смелостью решения в выборе между строгими классическими закономерностями и полетом творческой мысли. В качестве примера представим работу Александра К. по подбору аккомпанемента на заданную мелодию, выполненную в программе Sibelius (см. рис. 1).

Все большее распространение на современном этапе общественного развития получают электронные музыкальные инструменты (клавишные синтезаторы, цифровые пианино). Электронные музыкальные инструменты включают многообразие различных тембров, множество стилей и аккомпанементов для аранжировки и создания разнообразных музыкальных композиций, что открывает обширное поле для музыкально-творче-

ской деятельности и большие функциональные возможности при подключении инструментов к компьютеру. USB-интерфейс позволяет сохранять в компьютер ранее записанную музыку, записывать в инструмент новые тембры, а также использовать синтезатор или цифровое пианино в качестве MIDI-клавиатуры, что дает возможность создавать и записывать оригинальные композиции. Дополнительные встроенные эффекты музыкальных инструментов (вibrato, глissандо, портаменто и т. п.) стимулируют фантазию музыканта в создании насыщенной оригинальными звучаниями фактуры.

Приобщение к музыкально-компьютерному творчеству происходит на основе использования прикладного программного обеспечения (отдельные прикладные программы для создания и обработки информации). Распространенным прикладным программным обеспечением для музыкального творчества являются нотные редакторы – Sibelius, Finale, Cakewalk Sonar, ACID Music Studio, Cubase и др., а также цифровой аудио-редактор Sound Forge. Данное программное обеспечение предназначено для создания музыкальных композиций, редактирования и воспроизведения цифрового звука, обладает гибкими возможностями для изменения и коррекции аудиоматериала. Программы поддерживают различные аудио-форматы и имеют огромное количество спецэффектов. Нотные редакторы позволяют в интерактивном режиме прослушивать результат творческой деятельности.

Следует отметить, что использование компьютера в музыкально-творческой деятельности студентов педвуза является эффективным средством музыкально-эстетического воспитания, направленного на развитие творческой личности и

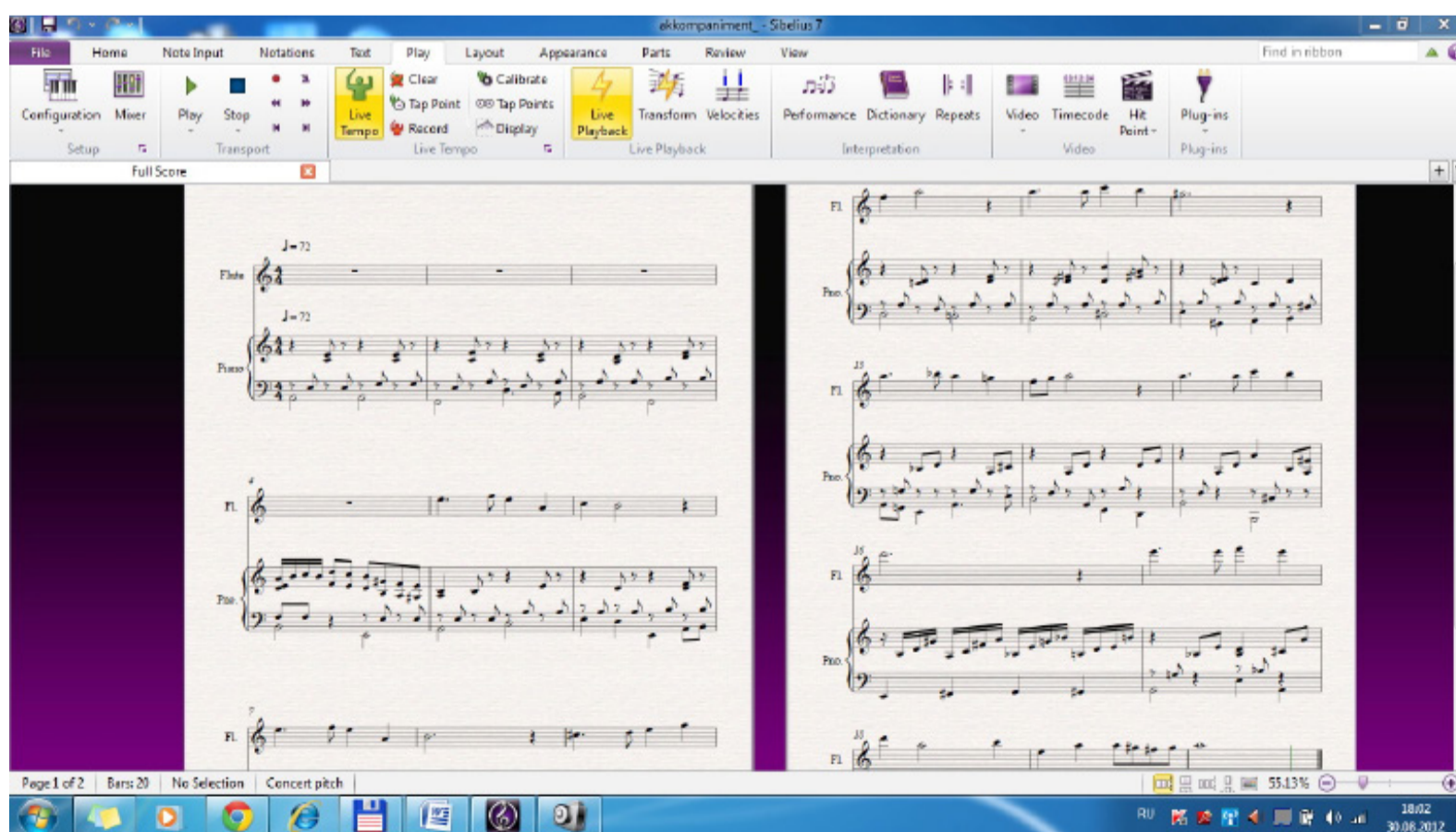


Рис. 1. Скриншот интерфейса программы Sibelius

формирование готовности студентов к будущей педагогической и культурно-просветительской деятельности, а незаменимым музыкально-компьютерным инструментарием творческой деятельности студентов на данный момент остаются мультимедийные технологии, интернет-технологии, электронные музыкальные инструменты и прикладное программное обеспечение.

Список использованных источников

1. Красильников, И. М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И. М. Красильников. – Дубна : Феникс+, 2007. – 496 с.
2. Мартишина, Н. В. Некоторые аспекты становле-

ния и развития творческого потенциала будущего педагога в условиях вуза / Н. В. Мартишина // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 11–15.

3. Паршина, Л. Г. Музыкально-компьютерное творчество студентов в педагогическом вузе / Л. Г. Паршина // Казанская наука. – Казань. – 2012. – № 6. – С. 193–197.

4. Паршина, Л. Г. Средства мультимедиа в профессиональной деятельности учителя музыки (программа и методические рекомендации) / авт. Л. Г. Паршина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2009. – 24 с.

5. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 18–24.

Поступила 10.09.2012 г.

УДК 378.016 : 811.11
ББК 81.43р

Е. К. Прохорец
E. K. Prokhorets

ИНОЯЗЫЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

A FOREIGN LANGUAGE LITERARY TEXT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

В статье рассматриваются возможности использования иноязычных художественных текстов для развития социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, исследуются преимущества художественных текстов современной молодежной литературы, особенности взаимодействия автора иноязычного художественного текста и читателя как представителя иной культуры, делаются выводы о высоком потенциале рассматриваемых текстов в образовательном процессе.

Ключевые слова: иноязычные художественные тексты, социокультурная компетенция, культурно-семантические лакуны, личностная ориентация, инокультурная эрудиция.

The article deals with the possibilities of foreign language literary texts using for sociocultural competence development in the process of teaching a foreign language to the students of non-language institutions of higher education. The advantages of foreign language literary texts of the modern youth literature, the main features of intercultural interaction between a foreign literary text author and a non-native reader are being analyzed. The conclusions on a high potential of the considered texts in the process of education are made.

Key words: foreign language literary texts, sociocultural competence, cultural-semantic gaps, personal orientation, foreign culture erudition.

В условиях глобализации и интеграции России в международное образовательное пространство гуманитарная составляющая является не

только важной частью учебного процесса в техническом вузе, но и основным средством формирования конкурентоспособной личности выпускника

современного вуза, соответствующего требованиям, предъявляемым к глобальному инженеру. Происходит постоянное расширение контактов как между российскими и зарубежными вузами, так и между различными научными, культурными и промышленными организациями, что и объясняет растущую востребованность в социокультурно образованных специалистах, способных адекватно принимать участие в межкультурной коммуникации.

Несмотря на свою специфику, российское образование развивается и совершенствуется в русле общего мирового образовательного процесса, ориентируясь на глобальные перемены в развитии личности и переход к компетентностной модели образования. Иностранный язык как учебная дисциплина приобретает здесь особое значение. Современные отечественные и зарубежные исследования в области дидактической социологии и социолингвистики, коммуникативно-ориентированной этнографии, страноведчески маркированной коммуникативной методики обучения иностранным языкам предлагают создание такой модели обучения иностранным языкам, в которой «социокультурное образование осуществляется по принципу расширяющегося круга соизучаемых культур с ориентацией на диалог как на жизненную философию» [3, с. 13; 4, с. 41; 6, с. 3].

Актуальность предлагаемой в данной статье тематики обуславливается, во-первых, необходимостью наличия социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов, позволяющей комфортную интеграцию в межкультурную коммуникацию в разных сферах общения. Во-вторых, в настоящее время в процессе обучения иностранному языку в технических вузах незаслуженно забыты иноязычные художественные тексты в качестве материала для чтения. Все больше внимания уделяется подлинно-учебным (в основном для введения и закрепления грамматики), аутентичным научным и профессионально-ориентированным текстам. Конечно, нельзя умалять достоинств и значимости последних в учебном процессе, но так ли уж незначителен обучающий потенциал иноязычного художественного текста в неязыковом вузе?

Именно поэтому цель статьи формулируется следующим образом: исследовать потенциал иноязычных художественных текстов для развития социокультурной компетенции и инокультурной эрудиции российских студентов неязыковых вузов 1–2 курсов в процессе обучения иностранным языкам, а также определить возможные трудности в процессе чтения вышеозначенных текстов.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что социокультурное образование не на-

чинается с нуля, а имеет в качестве основы определенные представления о другом мире – личный опыт, предварительные знания (отрывочные сведения, факты, обобщения, стереотипы), а также, возможно, антипатию или положительное отношение к культуре страны изучаемого языка. С точки зрения компетентностного подхода в обучении здесь следует говорить о развитии социокультурной компетенции (термин В. В. Сафоновой) [6]. Социокультурная компетенция, по мнению В. В. Сафоновой, включает в себя общекультурную, страноведческую, лингвострановедческую компетенцию носителя языка, обеспечивающие ему возможность ориентироваться в социокультурных маркерах своей и инокультурной среды и предполагает чуткое отношение к феноменам иной ментальности и чужой культуры [6, с. 5]. Автор статьи полностью согласна с мнением В. В. Сафоновой, но дополняет данное определение тем, что социокультурная компетенция предусматривает также готовность и способность к ведению диалога культур (в этом аспекте она корреспондирует с межкультурной компетенцией) и знание общественного и социокультурного контекста, в котором функционирует язык [1, с. 8], о чем и пойдет речь ниже.

Как известно, мышление, логика, мировоззрение любого индивида не универсальны. Они обусловлены социокультурным контекстом, в котором субъект вырос и живет. Такая «социализация» формирует многие области нашего знания, восприятия и видения мира [5, с.15]. Многие исследователи сходятся во мнении, что основным источником социокультурной информации в процессе изучения иностранного языка выступает иноязычная художественная литература. Можно согласиться с данным утверждением, ведь это обусловлено несомненными преимуществами литературы перед другими, нехудожественными источниками социокультурной информации: общественно-политическими и страноведческими текстами и темами. Вслед за Л. П. Смеляковой утверждаем, что, будучи главной сферой развития и совершенствования национального литературного языка, «концентрированным отражением жизни народа-носителя языка во всем ее богатстве и разнообразии, тончайшим сплавом рационального, эмоционального и эстетического» [7, с. 32], иноязычная художественная литература способна, по мнению Ж. Л. Витлина, обеспечить достижение трех взаимосвязанных целей обучения: получение информации о культуре страны, воспитание эстетических вкусов, развитие устноречевых и читательских умений [2, с. 14].

Ведущая роль в познании социокультурной действительности страны изучаемого языка вы-

звана имманентными свойствами художественной литературы как источника информации разного рода. Являясь важной составной частью духовной жизни народа, художественная литература совмещает в себе черты искусства и интеллектуальной деятельности. В этой литературе запечатлены целостные фрагменты социокультурной действительности, а разнообразные фоновые и коннотативные понятия, представленные в художественной форме, оживают и обрастают всевозможными ассоциациями, представленными в субъективной форме [5, с. 25].

Многие социокультурные знания и представления могут возникать и усваиваться только в процессе чтения художественной литературы: тенденции и движения во взаимоотношениях социальных слоев и классов, их образ мыслей и мировоззрение, национальный юмор, речевое поведение в многообразных реальных ситуациях, национальные черты и т. д., начиная от глобальных событий эпохи до мелочей быта, то есть, по образному выражению Ж. Л. Витлина, «дух времени и дух народа» [2, с. 11].

Следует отметить, что при чтении литературных произведений концентрическое формирование всевозможных понятий и представлений в системе фоновых знаний, их расширение и углубление, обрастание ассоциациями сопровождается эмоциональным отношением, что объясняется образной, конкретно-индивидуальной презентацией этих понятий и представлений в художественном произведении.

Выступая внутренним источником социокультурной информации, художественная литература стимулирует постоянный поиск читателя и способствует более прочному усвоению социокультурной информации по сравнению с усвоением готовой информации, получаемой из «внешних» источников. Формирование инокультурной эрудиции – это длительный и постепенный процесс, требующий повторяемости, постоянного расширения и накопления фоновых знаний при многообразии вариантов и эмоционально-заинтересованном отношении обучающихся [7, с. 34]. В настоящее время, когда все более расширяются границы международного сотрудничества во всех областях, в том числе в области академических обменов между вузами разных стран, инокультурная эрудиция является одним из важнейших условий для реализации вышеозначенных процессов, поэтому важно найти путь наиболее эффективного формирования социокультурной компетенции у российских студентов.

В этой связи художественный текст, описывающий действительность молодежной субкультуры, иногда представляет собой более легкий – и,

как ни странно, актуальный – объект чтения для студентов, чем, например, аутентичные газетные тексты, которые часто предполагают наличие у реципиента гораздо большего объема фоновых знаний. В силу своей профессии журналист пишет о том, что читателю еще не известно. При этом он предусматривает включение в текст такой информации, которая на день публикации газеты является уже известной для читателя-носителя языка. В то же время иноязычному читателю такая информация может быть совершенно неизвестна, даже если на момент, когда он прочитает статью, она уже не является актуальной в полном смысле этого слова, т. е. разница во времени с момента публикации может составлять месяц, полгода и более [5, с. 31]. Практика показывает, что студенты 1–2 курсов неязыковых вузов в большинстве своем еще не обладают развитой социокультурной компетенцией и в качестве иноязычного читателя в процессе чтения газетного текста могут привносить гораздо меньше предварительных знаний и своего личного опыта, чем носитель языка, для которого, собственно, и был написан текст.

При чтении же иноязычных художественных текстов условия восприятия и понимания для обоих репрезентантов разных культур часто сглаживаются, так как действительность, в которой разыгрывается действие, чаще всего описывается автором. Кроме того, для того и другого реципиента можно считать верным утверждение, что художественные тексты открыты для различных видов чтения. Они имеют так называемые «Leerstellen» [8, с. 84], или смысловые скважины (лакуны), которые каждый индивидуум заполняет, исходя из своего собственного субъективного жизненного опыта (хотя, естественно, что восприятие и понимание одного и того же текста представителями разных культур различно) [8, с. 85]. Интеракция в процессе чтения действительна для художественных текстов в еще большей мере, чем для других типов текстов. Активизируя свой личный жизненный опыт, знания, представления, выдвигая гипотезы и антиципируя дальнейшее содержание на основе логико-смыслового анализа уже прочитанного, читатель реагирует на сигналы, поступающие из текста, ведет диалог с автором и персонажами.

В то же время использование аутентичных художественных текстов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе имеет свои определенные трудности, которые необходимо учитывать. Как уже было сказано, обучающиеся изучают иностранный язык, имея свои определенные фоновые знания и определенный социокультурный опыт. В процессе обучения они конфронтируемы новой информацией (более или менее

знакомой или чуждой), которая является выражением другой социокультурной действительности. Пытаясь понять иноязычный художественный текст, обучающиеся могут выдвигать неверные гипотезы. Это связано с тем, что тексты художественной литературы, помимо определенных языковых стилистически обусловленных трудностей, содержат национально-специфические понятия, которые при чтении являются культурно-семантическими лакунами (см. выше). Для достижения оптимального результата при обучении чтению таких текстов необходимо, кроме применения соответствующих методических способов и приемов, знание психолингвистических основ восприятия и понимания иноязычных художественных текстов.

Считается, что человек с самого своего рождения пытается организовать свои ощущения и впечатления от воспринимаемого им мира. При этом он устанавливает определенные закономерности, постоянно образуя и проверяя свои гипотезы. Таким образом, он приобретает какое-то основное ядро знаний, которое не только достаточно обширно, но и обладает своими нюансами. Поэтому материал для чтения должен позволять выдвигать и проверять гипотезы как можно чаще. Обучаемые из стран, достаточно удаленных от стран изучаемого языка, часто обладают такими фоновыми и собственными субъективными социокультурными знаниями, которые не коррелируют с социокультурным содержанием иноязычного текста. Именно поэтому их нужно побуждать к тому, чтобы они обращались к своим личным знаниям о мире и субъективному личному опыту, сообщать необходимые страноведческие и культурно-специфические знания, чтобы они могли выдвигать правильные, смыслообразные гипотезы и, таким образом, облегчить им чтение иноязычных текстов [5].

Как известно, художественный текст – это продукт творческой деятельности какого-либо индивидуума (автора), которая имеет своей целью передачу информации, взглядов и убеждений, собственных эстетических ценностей другому индивидууму, поэтому можно утверждать, что художественный текст имеет антропоцентрический замкнутый характер, то есть познание и отражение мира направлено прежде всего на познание человека. Автор использует на этом пути действующих лиц и пытается посредством представлений побудить читателя к определенному образу действий. Данные представления реализуются образностью и языковыми картинками. Иноязычный реципиент в свою очередь воспринимает и обогащает их на основе своего собственного субъективного жизненного опыта, используя на этом пути гипотезы, которые в процессе чтения либо подтверждают-

ся, либо опровергаются [5]. Благодаря этому мы можем говорить о том, что иноязычный художественный текст может иметь действительно большой обучающий потенциал в плане развития социокультурной компетенции учащихся, поскольку происходит постоянная интеракция между автором и читателем, активное восприятие и понимание текста.

Любая компетенция может быть развита более эффективно, если учитывать личностную ориентацию как при составлении комплексов упражнений и заданий, так и в процессе отбора учебного материала. Поэтому важно осуществить правильный отбор текстов для чтения для студентов 1–2 курсов с точки зрения личностно-мотивационного аспекта. Особый интерес для обучающихся 1–2 курсов представляют произведения современной молодежной литературы. Хотя многие из них содержат жаргонизмы, элементы молодежного сленга, что доставляет дополнительные трудности при чтении, в то же время тематика таких текстов, языковой стиль, описываемые события близки интересам учащихся. Им интересно узнать, что думают, чувствуют, как живут молодые люди в современном мире, подробности быта и повседневной жизни сверстников, обнаружить, что одни проблемы сходны, другие – различны. Это способствует развитию внутренней мотивации учащихся при чтении иноязычной литературы, что является важнейшим условием успешности процесса обучения и изучения иностранному языку. Увлекаясь содержанием, студенты, с одной стороны, легче воспринимают трудности аутентичной немецкой литературной речи, с другой – при этом в процессе чтения происходит внутренне-мотивированное развитие социокультурной компетенции.

На основе вышеозначенных постулатов можно утверждать следующее: для того чтобы иметь высокий обучающий потенциал в плане развития социокультурной компетенции, иноязычный художественный текст должен, наряду с неизвестным, содержать достаточное количество знакомой информации, чтобы читатель был в состоянии, исходя из известного, вызывать релевантные гипотезы относительно неизвестного. Кроме того, текст должен соответствовать интересам целевой группы и иметь четко направленную личностную ориентацию.

К этому следует добавить, что закономерности, события или явления, поначалу лишь предполагаемые, расцениваются как таковые лишь тогда, когда они довольно часто воспринимаются в течение относительно короткого промежутка времени, то есть когда учащиеся читают как можно больше иноязычной литературы. Хотелось бы подчеркнуть, что относительно изучения иностранного

языка в неязыковом вузе речь идет о частом вкраплении в учебный процесс кратких, логически завершенных отрывков либо кратких законченных произведений (не более 1,5–3 страниц) литературы для молодежи. При определенных организационно-педагогических условиях можно брать более объемные тексты, также и в виде домашнего / внеаудиторного чтения.

Таким образом, можно сделать следующие научные выводы по статье. Иноязычные художественные тексты имеют достаточно высокий потенциал для развития социокультурной компетенции студентов 1–2 курсов неязыковых вузов, несмотря на присутствие некоторых трудностей в процессе восприятия и понимания. Чтение таких текстов даже на основе небольших произведений или логически законченных отрывков создает предпосылки для развития общекультурного уровня обучаемых в процессе общения с иноязычным текстом как с феноменом иной культуры. В современных художественных текстах молодежной литературы отражена современная инокультурная действительность и представлены реальные социокультурные ситуации молодежной субкультуры, следовательно, такое общение приводит студентов к межкультурной коммуникации с автором и персонажами иноязычного художественного текста. Это расширяет систему их фоновых знаний о стране и социокультурной действительности страны изучаемого языка, что положительно влияет на повышение уровня инокультурной эрудиции студентов и способствует внутренне-мотивированному развитию социокультурной компетенции.

Список использованных источников

1. Агафонова, Л. И. Требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей Томского политехнического университета / Л. И. Агафонова, Е. К. Прохорец [и др.]. – Томск : Изд-во ТПУ, 2005. – 22 с.
2. Витлин, Ж. Л. Зарубежная культура как компонент современной профессиональной культуры преподавателей иностранного языка: проблемы теории и практики / Ж. Л. Витлин // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. – СПб, 1993. – С. 9–20.
3. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.
4. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–43.
5. Прохорец, Е. К. Обучение чтению современной немецкой художественной литературы для юношества : дис. ... канд. пед. наук / Е. К. Прохорец. – Томск, 2001. – 275 с.
6. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с.
7. Смелякова, Л. П. Роль иноязычной художественной литературы в совершенствовании культурологических аспектов педагогического образования / Л. П. Смелякова // Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. – СПб, 1993. – С. 32–35.
8. Westhoff, G. Fertigkeit Lesen / G. Westhoff. – Goethe-Institut, München : Langenscheidt, 1997. – 167 S.

Поступила 19.04.2012 г.

УДК 387.016 : 81'271
ББК 83.7 р

О. А. Романенкова, О. В. Терешкина
O. A. Romanenkova, O. V. Tereshkina

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРОДУЦИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ*

STUDENTS-PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL SPEECH TRAINING: THE PROBLEMS AND THEIR OVERCOMING EXPERIENCE

В статье представлены результаты опроса студентов старших курсов педагогического института о готовности их к будущей профессиональной речевой деятельности, предложены пути совершенствования

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий»).

ния подготовки студентов-филологов к продуцированию профессиональной речи в рамках курса «Основы речевой компетенции учителя-словесника», даны примеры риторических упражнений.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая речь, речевое поведение учителя, коммуникативная компетенция будущего учителя, риторические упражнения.

The article presents the results of the survey of senior students of a pedagogical institute which concerns their readiness for the future professional speech activity. The ways of training perfection of students-philologists' professional speech within the course of "Speech Competence Basis of a Language and Literature Teacher" are suggested, the examples of rhetorical exercises are given.

Key words: professional teaching speech, teacher's speech behaviour, communicative competence of an intending teacher, rhetorical exercises.

В современной методике бесспорным является вывод о том, что речь педагога – важнейший инструмент его профессиональной деятельности.

Профессиональная речь – это речь, обслуживающая определенную профессиональную сферу, реализующая структуру профессиональной деятельности, оказывающая в большей или меньшей степени влияние на результат этой деятельности.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов ставят перед высшей школой новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности будущего учителя [1, с. 17–22; 3, с. 15–18; 4, с. 82–84; 6, с. 6]. В данном контексте коммуникативная компетентность – это прежде всего «знания учителя о способах целенаправленного и релевантного использования речевых средств для решения задач педагогического общения» [6, с. 6].

Специфика педагогической деятельности в самом общем виде обусловлена характером главных целей обучения, а именно:

– вооружение учащихся основами знаний в соответствующей области науки (познавательная цель);

– формирование у школьников необходимых умений на базе полученных знаний (практическая цель);

– воспитание и развитие учащихся средствами предмета обучения (общепредметные дидактические цели).

Достижение названных целей обучения, успешное решение разнообразных учебно-методических и воспитательных задач, по словам Н. А. Ипполитовой, «возможно лишь в том случае, если учитель знает специфику педагогического общения, владеет профессиональной речью, нормами речевого поведения, которые обеспечивают результативность и эффективность деятельности педагога» [2, с. 109].

Профессиональной речевой подготовке студентов-филологов уделяется особое внимание, поскольку к формированию языковой компетенции, которая дает представления о знании системы язы-

ка и об умении ею пользоваться, и коммуникативной компетенции, обеспечивающей способность пользоваться языком как средством общения в различных сферах и ситуациях общения, добавляется методическая компетенция как способность пользоваться языком в профессиональных целях, т. е. обучать языку других.

Для изучения представлений студентов старших курсов педагогического института о будущей профессиональной речевой деятельности был проведен опрос. Предлагалось дать ответы на следующие вопросы: 1) Чем для вас является речь учителя-словесника? 2) Как вы оцениваете собственную речевую подготовку? 3) Что в большей степени способствовало Вашей риторической подготовке? 4) Возникают ли у вас трудности при продуцировании профессиональной речи и почему? 5) Какие типы профессиональных высказываний (жанры) вызывают у Вас затруднения? 6) Что, по вашему мнению, является залогом эффективной педагогической речи? 7) Считаете ли вы, что готовы к профессиональной речевой деятельности?

На первый вопрос 67 % опрошенных ответили, что речь – это средство общения учителя и учащихся, 37 % – предмет обучения, 14,8 % – средство обучения, 11,1 % – средство выражения индивидуальности учителя.

Результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов учитывает только коммуникативную функцию речи учителя, упуская из внимания главную функцию – функцию обучения.

77,8 % оценили свою профессиональную речевую подготовку как среднюю; отметили, что прекрасно владеют педагогической речью 7,4 %; столько же опрошенных испытывает трудности в воспроизведении профессиональной речи, и такое же количество не задумывалось о том, насколько хорошо подготовлено к профессиональному речевому общению. Подобная оценка вполне адекватна реальному положению дел, что подтверждается наблюдениями за речевым поведением студентов в период педагогической практики в школе.

На вопрос о том, какие факторы в большей степени способствовали риторической подготовке к будущей профессиональной деятельности (оценить по 10-балльной шкале), были получены следующие ответы. Безусловный приоритет отдан педагогической практике в школе (9,2 балла). Далее факторы распределились следующим образом: чтение произведений художественной литературы (8,5 балла), занятия по дисциплинам специализации «Риторика» (8,3 балла), образцовое владение профессиональной речью педагогами, у которых учились (8,1 балла), занятия по курсу «Теория и методика обучения русскому языку» (7,9 балла), элективные курсы (3,9 балла), программы дополнительного образования (3,6 балла), научно-исследовательская деятельность (0,3 балла). В связи с введением ФГОС ВПО, которые предусматривают, что объем дисциплин по выбору студентов в каждом блоке должен составлять не менее 30 %, настораживает незначительное влияние фактора «элективные курсы». Можно предположить, что студенты недостаточно подготовлены к формированию индивидуальной траектории обучения, и это направление требует дальнейшей разъяснительной работы.

На вопрос о трудностях и психологических барьерах, возникающих при продуцировании профессиональной речи, респонденты дали следующие ответы: не испытывают их 3,7 % опрошенных; боятся, что им зададут вопрос, на который они не смогут ответить, – 51,8 %; боятся, что может возникнуть ситуация, когда речь будет спонтанной, неподготовленной – 37 %; испытывают трудности с подбором слов – 27,7 %; пугает наличие слушателей – 18,5 %; плохо знакомы со спецификой отдельных типов речи учителя русского языка – 7,4 %; не могут организовать аудиторию – 3,7 %; считают, что имеют слабую теоретическую подготовку – 1,7 %.

Данные свидетельствуют о том, что испытываемые затруднения и барьеры при воспроизведении профессиональной речи носят в большинстве случаев психологический характер (избегание неудач). Следовательно, необходимы дополнительные курсы, направленные на практику публичной речи.

Ответы студентов свидетельствуют, что самыми трудными для воспроизведения жанрами педагогической речи являются анализ урока (устный и письменный) (средний балл 7,1 балла по 10-балльной шкале), лингвистическая сказка (7 баллов), далее следуют письменные профессионально значимые речевые жанры (отзыв, рецензия, характеристика и др.) (6,6 баллов), вступительное слово учителя на уроках подготовки к сочинению и изложению (6,4 балла), педагогический

диалог в различных ситуациях урока (6 баллов), самопрезентация и оценочные высказывания (по 5,9 балла), объяснительный монолог (5,6 баллов), обобщающая речь на этапе подведения итогов урока (5,3 балла). Следует отметить, что студенты в период педагогической практики имели возможность продуцирования практически всех жанров профессиональной речи. Уровень их трудности для респондентов можно описать как средний.

По мнению опрошенных, залогом эффективной педагогической речи на уроке являются следующие факторы: хорошая риторическая подготовка (средний балл 8,6 балла по 10-балльной шкале); глубокие теоретические знания предмета речи (8,3 балла); тщательная подготовка к уроку (8 баллов); знание специфики профессионально значимых жанров речи учителя-словесника (7,9 балла); знание приемов речевого воздействия и психологии (7 баллов); природные данные (5,6 балла); влияние иных факторов (1 балл). Указанные факторы свидетельствуют о том, что студентам известны пути совершенствования профессиональной педагогической речи.

Несмотря на возникающие трудности, все же 69,1 % опрошенных выразили уверенность в собственной готовности к эффективной речевой деятельности на уроке; 22,6 % не уверены в собственных знаниях и речевых умениях, отмечают, что им требуется дополнительная подготовка; только 3,2 % считают, что не получили достаточной речевой подготовки в вузе, не смогут организовать процесс обучения.

Таким образом, дальнейшая работа по совершенствованию подготовки студентов-филологов к продуцированию профессиональной речи должна вестись в следующих направлениях:

- разработка и внедрение психологических тренингов, направленных на преодоление психологических барьеров в общении с аудиторией;
- формирование индивидуальной траектории обучения студентов, развивающей профессиональные речевые компетенции;
- включение в тематику научно-исследовательских работ студентов (курсовых и дипломных) проектов по изучению профессиональной педагогической речи.

Проблемы обучения профессиональной речи и речевому поведению учителя могут быть успешно решены в том случае, если это обучение будет основано на единой концепции, на базе целостного курса, адресованного студентам педагогических вузов. На филологическом факультете Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева таким курсом стала дисциплина «Основы речевой компетенции учителя-словесника».

Цель изучения данной дисциплины – формирование профессиональной коммуникативной компетенции будущих педагогов через осуществление их профессионально-ориентированной риторической подготовки к организации обучения в 5–11 классах общеобразовательных школ. Именно здесь будущие учителя русского языка и литературы знакомятся с основами профессиональной коммуникации, речевого общения в профессиональном педагогическом коллективе, с тем, какими речевыми и личностными качествами должен обладать учитель, чтобы достичь наиболее эффективного общения с учащимися, родителями, коллегами; выявляют специфику реализации различных видов речевой деятельности, обусловленных характером педагогической деятельности; постигают стилистические и жанровые особенности педагогической речи. Именно здесь они учатся создавать и интерпретировать профессионально значимые тексты, овладевают речью как важнейшим средством обучения и воспитания учащихся, развивают в себе творчески активную речевую личность, способную применять полученные знания и сформированные умения в новых, постоянно меняющихся условиях, искать и находить собственные решения многообразных профессиональных задач.

Представляемый курс, безусловно, носит практическую направленность. Критерием отбора вопросов теории является степень их практической значимости, возможность опоры на коллективный опыт, нашедший отражение в книгах учителей-новаторов.

Практические занятия включают в себя упражнения, задания, коммуникативные и дидактические игры, тренинги, способствующие развитию индивидуальных речевых навыков, рефлексии результативности коммуникативной деятельности и экспертную работу, совершенствующую умения отслеживать достоинства и недостатки чужой рече-мыслительной деятельности. В структуру практических занятий органично включены занятия по изучению особенностей использования невербальных средств общения, совершенствованию собственной коммуникативной культуры.

Для решения одной из обозначенных выше проблем – преодоление психологических барьеров в общении с аудиторией – на занятиях по курсу «Основы речевой компетенции учителя-словесника» эффективно используются риторические упражнения. В отличие от языковых упражнений, которыми можно заниматься и в одиночестве, риторические упражнения предусматривают наличие речевой задачи, речевого партнера (человека или целого зала), который имеет другую точку зрения на ситуацию, предполагают определенный

уровень речевой активности и самостоятельности говорящих. При этом происходит углубленная работа над индивидуальными особенностями монологической речи (ассоциативность, краткость, экспрессивность, афористичность, доступность и т. д.) и, безусловно, снимаются барьеры в общении.

Большинство студентов убедились в необходимости и эффективности выполнения риторических упражнений («интонационная палитра», «речевая партитура», «парафраз», «бег ассоциаций», «почемучка» и др.). Приведем пример одного из них.

Интерпретация цитаты – это риторическое упражнение, развивающее уверенность в себе. Выполняется оно в группах. Каждый раз на листке бумаги записывается какая-нибудь цитата, поговорка или пословица, затем эти листочки распределяются между участниками по жребию (или каждый выбирает себе тему из предложенного списка). После небольшой (15 минут) подготовки тезисного плана каждый из участников должен говорить по выбранной теме в течение трех-пяти минут. Вольфганг Ментцель в своей книге «Риторика: искусство говорить свободно и убедительно» [5, с. 131] предлагает для подобной работы следующие цитаты:

– *У всех случаются глупые мысли, только умные люди их скрывают (Вильгельм Буш).*

– *Кому удастся убедить других играть в открытую, у того на руках будут все козыри (Грэм Грин).*

– *Естественность – форма позерства, которую трудно выдерживать (Оскар Уайльд).*

– *Многие считают, что если каждый позаботится о себе, то никто не останется без внимания (Бернхард Фогель).*

– *Нет ни одной возвышенности, возле которой не было бы впадины (Манфред Керлер).*

– *Если правильно поставить парус, то неважно, откуда дует ветер (Бернхард Плеттнер).*

– *Цену человека можно узнать по тому, как он распоряжается своим свободным временем (Карл Хайнрих Ваггерль).*

Еще одно упражнение, приносящее видимые результаты в борьбе с неуверенностью, психологическими зажимами и т. п., носит название «Ассоциативные ряды». От одного начального слова строится ассоциативный ряд, например: *школа, ученик, учитель, учебный процесс, методика, метод, способ, прием ...* Затем упражнение повторяется уже с другим словом. Заметим, что у каждого человека ассоциативный ряд, начатый с одного и того же слова, будет свой, неповторимый, и оценивать его как «правильный» или «неправильный» мы не можем. Главное, довести процесс

построения ассоциативных рядов до автоматизма, натренировать свой мозг. А для этого необходимо выполнять данное упражнение регулярно, не только на занятиях, под контролем преподавателя, но и дома, самостоятельно. Тогда студент научится говорить легко и свободно, а, следовательно, легко и свободно чувствовать себя в любой коммуникативной ситуации.

В заключение подчеркнем, что лишь целенаправленная и систематическая работа по совершенствованию подготовки студентов-филологов к продуцированию профессиональной речи может привести к формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Дубова, Компетентность и компетенция как педагогические категории: определение, структура, классификация / М. В. Дубова // Гуманитарные науки /

М. В. Дубова и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 17–22.

2. Ипполитова, Н. А. Педагогическая риторика / Риторика: методология и практика : сб. программ / отв. ред. и сост. М. И. Панов и Л. Е. Тумина. – М. : МПГУ ; Ярославль : Ремдер, 2003. – С. 109–136.

3. Кутняк, С. В. Использование тренинга в обучении студентов коммуникативной компетенции как фактора успешного карьерного развития / С. В. Кутняк // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 15–18.

4. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

5. Ментцель, В. Риторика: искусство говорить свободно и убедительно / Вольфганг Ментцель ; [пер. с нем. И. Ю. Облачко]. – 4-е изд., стер. – М. : СмартБук, 2010. – 132 с.

6. Смелкова, З. С. Педагогическое общение: теория и практика учебного диалога на уроках словесности : учеб. пособие / З. С. Смелкова. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 236 с.

Поступила 02.04.2012 г.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКАУДК 37.015.3
ББК 88.4**И. В. Абрамова**
I. V. Abramova**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
РАБОТЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ*****PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR WORK OF A CHILDREN'S RECREATION CAMP**

В статье представлены теоретические основы психолого-педагогического сопровождения работы детского оздоровительного лагеря, дана характеристика организационных и содержательных аспектов работы педагога-психолога детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, психолого-педагогическое сопровождение, организация отдыха детей.

In the article, the theoretical bases of psycho-pedagogical support for work of a children's recreation camp are presented. The characteristics of organizational and substantial aspects of a teacher-psychologist work at a children's recreation camp is given.

Key words: children's health camp, psycho-pedagogical support, organization of children's recreation.

В настоящее время особое внимание обращается на организацию детского летнего отдыха, его безопасность и повышение эффективности. С этой целью правительством Российской Федерации разработано и утверждено 16 февраля 2011 года новое «Типовое положение о детском оздоровительном лагере» [4]. В данном документе указано, что основными целями деятельности лагеря являются обеспечение развития, отдыха и оздоровления детей в возрасте от 6 и до достижения ими 18 лет. Наряду с этим в Типовом положении определены задачи деятельности лагеря, включающие организацию содержательного досуга детей, сохранение и укрепление их здоровья, создание необходимых условий для личностного, творческого, духовно-нравственного развития детей, для занятий физической культурой, спортом и туризмом, формирование мотивации здорового образа жизни, привитие навыков самоуправления, чувства патриотизма и др.

Обстановка в лагере существенно отличается от домашней, что является ключевым фактором в определении программ и целей оздоровительного лагеря. Совместное проживание детей в груп-

пе сверстников позволяет их приобщать к нормам социальной жизни, поведению в коллективе, культуре взаимоотношений, располагает к раскрытию способностей личности ребенка, проявлению инициативы, способствует приобщению к духовности, здоровому образу жизни [5].

Для успешной реализации поставленных задач необходимо создание психологически комфортных условий для детей и всех сотрудников детского оздоровительного лагеря. Организационные и содержательные аспекты данной деятельности составляют сущность психолого-педагогического сопровождения работы детского оздоровительного лагеря. Теоретические основы комплексного психолого-педагогического сопровождения определены в работах М. Р. Битяновой, И. В. Дубровиной, Е. И. Казаковой, Л. М. Шипициной и др. Согласно исследованиям, целью организации психолого-педагогического сопровождения выступает создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития ребенка в конкретной социальной среде. Такое понимание сущности психолого-педагогического сопровождения исходит из определения авторами данного понятия. Так, Е. И. Казакова и Л. М. Шипицына под психолого-педагогическим сопровождением понимают метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек,

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2 «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»).

так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [6].

М. Р. Битянова также определяет сопровождение как один из основных методов работы психолога и обозначает свой подход как «парадигму сопровождения», подчеркивая его деятельностную направленность. Сопровождение рассматривается автором как следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов, создание условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды [2].

И. В. Дубровина, характеризуя деятельность психолога в системе образования, также отмечает необходимость содействия психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства посредством создания и соблюдения психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка [3].

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение предусматривает оказание помощи ребенку в том, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды. При этом психолого-педагогическое сопровождение работы детского оздоровительного лагеря не ограничивается поддержкой отдыхающих детей, а предполагает оказание психологической помощи всем участникам образовательно-оздоровительного процесса в детском лагере.

Остановимся на характеристике ключевых, по-нашему мнению, аспектов работы педагога-психолога детского оздоровительного лагеря: 1) проблемы и конфликтные ситуации, наиболее часто возникаемые в лагере, пути их решения; 2) межличностное общение и взаимодействие в лагере; 3) оказание помощи студентам, которые проходят обязательную летнюю педагогическую практику в детском оздоровительном лагере; 4) психологическое просвещение, психопрофилактика.

Как показала практика работы в качестве педагога-психолога в детском оздоровительном лагере, основными проблемными ситуациями яв-

ляются нарушение дисциплины, частые истерики детей по поводу тоски по дому, разных страхов, обиды на сверстников или вожатых, трудности самоутверждения в коллективе. Редко встречающимися, но более серьезными проблемами следует назвать курение, употребление алкоголя, воровство, оскорбление и унижение более слабого или младшего по возрасту, демонстративные попытки суицида. Каждая такая ситуация требует тщательного анализа, определения путей ее решения с учетом личностных особенностей ребенка, конкретных обстоятельств, пожеланий администрации оздоровительного комплекса, выработки рекомендаций по профилактике подобных случаев в жизни лагеря.

Спектр межличностных отношений в детском оздоровительном лагере достаточно широк: вожатый ↔ вожатый, вожатый ↔ ребенок, вожатый ↔ отряд, вожатый ↔ сопровождающий, вожатый ↔ администрация, ребенок ↔ родитель, вожатый ↔ родитель, родитель ↔ сопровождающий и др. Задача психолога заключается в сглаживании конфликтов, создании партнерских отношений, взаимопонимания в указанных парах, тем самым способствуя благоприятной атмосфере пребывания ребенка в детском лагере.

Как уже обозначено выше, наиболее значимой фигурой в жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря является вожатый, именно он фактически находится круглые сутки рядом с детьми, отвечает за их безопасность, состояние здоровья и досуг. Вожатый выполняет множество социальных ролей – руководитель временного детского коллектива, член педагогического отряда, лидер группы, друг, помощник и мн. др. [1] Поэтому особое внимание должно уделяться работе вожатых, предупреждению конфликтных ситуаций, которые могут возникнуть в отрядах. Типичными проблемами, как правило, являются трудности установления контакта с отрядом, с конкретным ребенком, с сопровождающими лицами; подготовка и проведение отрядных и общелагерных мероприятий, прежде всего, подготовка и мотивирование детей к участию в подобных делах; самоконтроль и соблюдение трудовой дисциплины; применение полученных теоретических сведений на практике. В данном случае эффективно проводить беседы, тренинги, разрабатывать конкретные рекомендации по моделированию поведения студентов-практикантов в той или иной ситуации, предупреждению конфликтов, ссор и т. д.

Несомненно, педагог-психолог должен не только помогать решать конфликтные ситуации, но и прежде всего предупреждать их. Для этого необходимо сообщать участникам образовательно-оздоровительного процесса в детском оздоровитель-

ном лагере основные психологические сведения о возрастных и личностных особенностях детей, находящихся в детском лагере, о наиболее распространенных проблемах, которые могут встретиться в детском или в педагогическом коллективе, о возможностях их разрешения. Достаточно экономной и продуктивной формой психологического просвещения может быть психологическая минутка на ежедневной планерке педагогического отряда. Кроме перечисленных аспектов, педагог-психолог информирует педагогический коллектив о результатах анкетирования отдыхающих детей (анкета «Знакомство», итоговая анкета), что позволяет учитывать высказанные пожелания при планировании и организации работы последующих смен в детском оздоровительном лагере.

Таким образом, преодоление и предупреждение обозначенных сложностей в жизнедеятельности детского оздоровительного лагеря посредством целенаправленного психолого-педагогического сопровождения нацелены на гуманизацию деятельности летних детских оздоровительных учреждений, удовлетворение интересов и творческих потребностей подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Абрамова, М. А. Психологические основы вожатского мастерства : учебно-метод. пособие / М. А. Абрамова, Е. В. Самосадова, Е. В. Тарасова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2010. – 68 с.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – СПб : Речь, 2001. – 289 с.
3. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб., доп. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
4. Проект постановления Правительства РФ от 16 февраля 2011 г. Об утверждении типового положения о детском оздоровительном лагере : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.minzdravsoc.ru/docs/doc_projects/591.
5. Сысоева, М. Е. Организация летнего отдыха детей : учебно-метод. пособие / М. Е. Сысоева. – М. : Владос, 2003. – 176 с.
6. Шипицына, Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына, М. А. Жданова, Е. И. Казакова ; под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : Владос, 2003. – 528 с.

Поступила 16.01.2012 г.

УДК 376
ББК 74.3

Т. А. Парфенова
T. A. Parfenova

ГОТОВНОСТЬ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ*

READINESS FOR SOCIAL ORIENTATION OF THE DISABLED PUPILS

В статье раскрыта сущность готовности к социально-бытовой ориентации, которая обеспечивает включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современный социум, а также способствует овладению социально-бытовой деятельностью.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация; готовность; ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

In the article, the essence of readiness for social orientation which provides inclusion of a disabled child into the modern society, as well as promotes mastering social activity.

Key words: social orientation; readiness; disabled child.

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2 «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»).

Проблема образования людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это важная часть ключевой для современной России проблемы развития человеческого потенциала [10]. Впервые в истории коррекционной педагогики О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской разработана «Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья» [1]. Это концепция стандартов образования разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При создании этой концепции были выделены следующие цели: во-первых, она должна гарантировать введение в образовательное пространство всех детей с ОВЗ вне зависимости от тяжести их проблем и таким образом исключить саму возможность определения ребенка как «необучаемого»; во-вторых, стандарт должен гарантировать не только получение образования детям с тяжелыми нарушениями развития, способным обучаться по индивидуально адаптированным программам, но и оказание специальной помощи детям с ОВЗ, способным обучаться в условиях массовой школы; в-третьих, для ребенка с ОВЗ, как правило, имеющего ограничения контактов с миром, важно не только овладение академическими знаниями, умениями и навыками, но и развитие жизненного опыта, возможности стать более активным, независимым и приспособленным в реальной каждодневной жизни. Стандартом в структуре содержания образования впервые четко выделяются два взаимодополняющих компонента: «академический» и «жизненной компетенции» [5]. В документе подчеркивается, что образование ребенка с ОВЗ на начальной ступени может считаться качественным и удовлетворять взрослых лишь при условии продвижения ребенка по этим двум направлениям.

«Академический» компонент рассматривается (Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой) как накопление потенциальных возможностей для их активной реализации в настоящем и будущем [1]. При этом предполагается, что ребенок впоследствии сможет самостоятельно выбрать из накопленного потребные ему знания, умения и навыки для личного, профессионального и социального развития.

Компонент «жизненной компетенции» рассматривается (Н. Н. Малофеевым, О. С. Никольской, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой) как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни [1]. Формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опере-

жающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение [1]. Продуктивность такого дозированного расширения и усложнения среды жизнедеятельности ребенка с ОВЗ можно обеспечить только с учетом его особых образовательных потребностей. При разработке содержания компонента жизненной компетенции принципиальным является определение степени усложнения среды, которая необходима и полезна каждому ребенку – может стимулировать, а не подавлять его дальнейшее развитие [11].

Понятие «компетенция» имеет вариативное описание в различных источниках. Его рассматривали как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (Е. В. Бондаревская, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. В. Мясищев, А. Ш. Палферова, Л. А. Петровская и др.); как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (И. А. Зимняя); как совокупность качеств (А. В. Хуторской); как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности (Н. И. Алмазова); как круг вопросов, явлений (Д. Н. Ушаков, В. В. Виноградов, С. И. Ожегов, Г. О. Винокур, Б. А. Ларин и Б. В. Томашевский); как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях (С. Е. Шишов, В. А. Кальней); как способность делать что-либо хорошо (В. И. Байденко); как готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [9].

В контексте нашего исследования «компетенция» рассматривается в двух аспектах: во-первых, как совокупность взаимосвязанных качеств личности; во-вторых, как способность индивида. В рамках первого аспекта рассматриваемое понятие определяется как «...совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [12]. В рамках второго аспекта данное понятие рассматривается как «... способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать, изменять себя и мир» [2]. Таким образом, мы можем сказать, что компетенции – это внутренний потенциал человека (знания, способности, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений); они не сводятся только к знаниям или только к умениям, а являются сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике

[13].

Таким образом, самым общим результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Развитие самого «проблемного» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе. Получая, таким образом, осмысливаемое образование, ребенок с ОВЗ овладевает действительно полезными для него знаниями, умениями и навыками, достигает максимально доступного ему уровня жизненной компетенции, осваивает необходимые формы социального поведения, оказывается способным реализовать их в условиях семьи и гражданского общества [1].

В современных социально-экономических условиях ребенок с ОВЗ должен быть готов к овладению разными социальными ролями, к приобретению и смене профессий, он должен уметь приспосабливаться к быстроизменяющимся обстоятельствам жизни. Этого можно достигнуть в том случае, если у ребенка будут сформированы адаптационные механизмы, позволяющие осознанно осуществлять процесс социальной адаптации. В качестве такого механизма может быть использована *социально-бытовая ориентация*, которая, с одной стороны, позволяет человеку ориентироваться в социально-бытовой среде, вырабатывая знания и умения, дающие человеку возможность включиться в условия конкретной жизнедеятельности, а с другой – ориентироваться в различных видах социально-бытовой деятельности, формируя ее ориентировочную основу.

В работах Н. В. Рябовой категория «*социально-бытовая ориентация*» рассмотрена с позиций *социокультурного, системного, деятельностного и антропологического подходов*. С учетом положений *социокультурного подхода* социально-бытовая ориентация как явление рассматривается в совокупности процессов социализации, социальной адаптации, адаптации, обеспечивающих усвоение человеком социокультурного опыта, общественных отношений, позволяющих ему войти в социальную среду и чувствовать себя комфортно, адекватно реагируя на изменяющиеся условия социума посредством применения разнообразных адаптивных механизмов. С позиций *системного подхода* – как один из механизмов, обеспечивающих взаимодействие двух взаимосвязанных систем (человек и социальная среда) по-

средством овладения человеком способами исследования социокультурной среды и его включения в окружающую среду, овладения деятельностью. В рамках *деятельностного подхода* социально-бытовая ориентация рассматривается в совокупности с таким функциональным компонентом, как ориентировочная основа и обеспечивает человеку включение в социально-бытовую деятельность, что предполагает анализ объекта предстоящей деятельности, ее планирование, определение способов осуществления, а по ходу выполнения – контроль и корректировку. В соответствии с положениями *антропологического подхода* – рассматривается в контексте образования учащегося с ОВЗ, будучи средством социализации, не сводится к содержанию учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка», но посредством его изучения обеспечивает учащемуся с ОВЗ когнитивную, деятельностную, личностно-значимую и эмоционально-ценностную готовность к его включению в социально-бытовую среду и овладение различными видами деятельности. В исследованиях Н. В. Рябовой социально-бытовая ориентация определяется как «... свойство личности, которое возникает в процессе социализации, характеризует нацеленность учащегося на познание социальной среды, обеспечивает включение в социум и освоение различных видов деятельности» [6]. Мы соглашались с данными выводами и считаем, что значимую роль в подготовке учащихся с ОВЗ к самостоятельному включению в социально-бытовую среду, освоению основных видов социально-бытовой деятельности играет готовность к социально-бытовой ориентации.

Понятие «готовность» – достаточно емкое и многоплановое, оно активно разрабатывается в современной философии, психологии, педагогике и других науках (А. Л. Денисова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, И. П. Лотова, М. И. Махмутов, О. В. Митасов, В. Т. Мышкина, С. Г. Новиков, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин, Т. М. Теплов, М. С. Чванова, С. Н. Чистякова, Н. Н. Шкодкин, Н. Б. Шмелева и др.). Его рассматривают через призму установки (Н. Д. Узнадзе); как наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн); как качество личности (К. К. Платонов, В. И. Ширинский); как временное ситуативное состояние (П. А. Рудик); как отношение (А. В. Веденов); как единство свойств личности (В. А. Крутецкий, С. М. Лыбин); как особое психическое состояние (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); как сложное личностное образование (Л. В. Григоренко, Л. Д. Кондрашова, В. А. Сластенин).

В контексте нашего исследования «готовность» рассматривается в двух аспектах: во-

первых, как состояние; во-вторых, как качество личности. В рамках первого аспекта рассматриваемое понятие определяется как «... действенное состояние личности, отражающее содержание принятой к решению задачи и условия ее выполнения» (Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. П. Беляева, Н. В. Кузьмина и др.). Второй аспект рассмотрения данного понятия позволяет связать его с интеллектуальной сферой человека, его волевыми качествами, мотивами участия в предстоящей работе (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Л. В. Кондрашова, Е. А. Леванова, В. А. Слостенин и др.). Указанные аспекты определения понятия «готовность» находятся в тесном взаимодействии, что позволяет определить данное понятие как «... активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения поставленной задачи, обеспеченность психологической предпосылки эффективной деятельности» [8], «...как устойчивая система личностно-значимых качеств, опыт, знания, навыки, умения, необходимые для успешной деятельности в любых социально-бытовых ситуациях» [8]. В нашем исследовании структура готовности представлена следующим образом: личностный, когнитивный и деятельностный компоненты [4].

Каждый из компонентов, представляющих интерес для нашего исследования, включает по четыре составляющих, которые могут быть представлены следующим образом:

- личностный компонент включает ценностные ориентации, социальные ориентации, мотивационную направленность, состояние здоровья и свойства личности;
- когнитивный компонент включает знание предметов и явлений социума, знание по взаимодействию с окружающим миром, знания по социально-бытовой деятельности, нормативно-правовые и социокультурные знания;
- деятельностный компонент представлен общеинтеллектуальными, общетрудовыми, социально-бытовыми, коммуникативными умениями [7].

Исследование готовности осуществлялось с учетом выделенных параметров. Нами определены два параметра оценки готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ: во-первых, сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного), во-вторых, целостность структуры готовности. Охарактеризуем критерии, раскрывающие первый параметр.

Для оценки сформированности личностного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают ценност-

ные и социальные ориентации, мотивационная направленность, а также состояние здоровья и свойства личности. Показателями сформированности личностной готовности являются: устойчивое мировоззрение; социальные и нравственные убеждения; гибкость в любой социально-бытовой ситуации; способность к усвоению новой информации; самостоятельность; потребность доводить начатое дело до логического завершения; инициативность; социальная ответственность и др.

Для оценки сформированности когнитивного компонента готовности нами определены критерии, в качестве которых выступают знания о предметах и явлениях социума, знания о взаимодействии с окружающим миром и др. Показателями сформированности когнитивной готовности служат: полнота, глубина, системность, осознанность владения знанием.

Оценка сформированности деятельностного компонента готовности осуществлялась по критериям, которые были представлены умениями (общеинтеллектуальными, общетрудовыми, социально-бытовыми, коммуникативными) учащихся с ОВЗ. Показателями сформированности деятельностной готовности являются: умения организации своей учебной деятельности; умения мыслительной деятельности (осмысливание учебного материала; выделение главного; анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, индукция, дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств; построение рассказа, ответа, речи; аргументирование, формулирование выводов, умозаключений; решение задач, проблем); умения планирования учебной деятельности (осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение алгоритма деятельности, планирование самостоятельной работы на уроке и дома); умения планировать сообщение [7].

При наличии всех показателей можно говорить о полном проявлении критерия; проявление основных показателей дает возможность судить о необходимом уровне проявления критерия; при установлении одного показателя (или полном их отсутствии) можно считать, что данный критерий отсутствует [3].

Нами выделены четыре уровня готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ: высокий, средний, низкий. При *высоком уровне* готовности к социально-бытовой ориентации у учащихся с ОВЗ сформированы все группы качеств, составляющих ее основу; они ориентированы на работу по социально-бытовой ориентации; понимают ее сущность и владеют социально-бытовы-

ми знаниями, позволяющими осуществлять различные виды социально-бытовой деятельности. При *среднем уровне* готовности учащиеся с ОВЗ положительно относятся к деятельности по социально-бытовой ориентации, у них проявляются ценностные ориентации, социальные и нравственные убеждения; владеют социально-бытовыми знаниями, но затрудняются в способах их передачи; умеют выполнять различные виды социально-бытовой деятельности, но испытывают затруднения в процессе построения алгоритма. При *низком уровне* готовности у учащихся с ОВЗ слабо сформированы все группы качеств, составляющих ее основу; они не ориентируются в условии задания, владеют некоторыми социально-бытовыми знаниями, однако не знают способов применения их в деятельности по социально-бытовой ориентации; умеют осуществлять социально-бытовую деятельность, но слабо сформированы практические умения, необходимые для осуществления социально-бытовой деятельности. При *несформированной* готовности учащиеся с ОВЗ не стремятся к деятельности по социально-бытовой ориентации; имеются социально-бытовые знания, необходимые для осуществления собственной социально-бытовой деятельности, но отсутствуют знания, позволяющие решать познавательные задачи по социально-бытовой ориентации; умеют осуществлять различные виды социально-бытовой деятельности, необходимые для обеспечения собственной жизнедеятельности, но не могут перенести имеющиеся умения в практическую деятельность, направленную на социально-бытовую ориентацию.

В исследовании Н. В. Рябовой указано, что «... исследование готовности невозможно только на основе расчленения и анализа отдельных ее компонентов, так как качество целого не сводится к качеству частей целого» [6]. Поэтому значимым показателем готовности является целостность ее структуры. Критерием целостности готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ является наличие каждого компонента (личностного, когнитивного и деятельностного) и их согласованность в структуре готовности. Показатели целостности: 1) уровень сформированности каждого компонента готовности; 2) присутствие основных компонентов в структуре готовности; 3) связи между компонентами структуры готовности. Раскрывая данные показатели, воспользуемся уровневой характеристикой сформированности основных компонентов готовности.

С учетом данных уровней целостность структуры готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ, находящихся в условиях интегрированного обучения, может быть представлена следующим образом: 1) все компо-

ненты готовности находятся на высоком уровне; 2) два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на среднем; 3) два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на низком; 4) один компонент готовности находится на высоком уровне, второй – на среднем, а третий – на низком; 5) один компонент готовности находится на высоком уровне, а два других на среднем; 6) все компоненты готовности находятся на среднем уровне; 7) два компонента готовности находятся на среднем уровне, а один – на низком; 8) один компонент готовности находится на среднем уровне, а два других – на низком; 9) все компоненты готовности находятся на низком уровне; 10) хотя бы один компонент готовности не сформирован вовсе (табл. 1).

Таблица 1

Уровень готовности	Признаки уровня
1.	Все компоненты готовности находятся на высоком уровне
2.	Два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на среднем
3.	Два компонента готовности находятся на высоком уровне, а один – на низком
4.	Один компонент готовности находится на высоком уровне, второй – на среднем, а третий – на низком
5.	Один компонент готовности находится на высоком уровне, а два других на среднем
6.	Все компоненты готовности находятся на среднем уровне
7.	Два компонента готовности находятся на среднем уровне, а один – на низком
8.	Один компонент готовности находится на среднем уровне, а два других – на низком
9.	Все компоненты готовности находятся на низком уровне
10.	Хотя бы один компонент готовности не сформирован вовсе

Таким образом, результатом освоения основной образовательной программы детьми с ОВЗ должно стать введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из ее образовательного пространства. Этого можно достигнуть в том случае, если у ребенка будут сформированы адаптационные механизмы, позволяющие осознанно осуществлять процесс социальной адаптации. В качестве такого механизма может быть использована социально-бытовая ориентация, которая понимается как продукт процесса и результата социализации, гарантирующий формирование свойства человека познавать социальную среду, включаться в нее, осваивать различные виды деятельности. Значимую роль в подготовке школьников с ОВЗ к самостоятельному включению в социально-бытовую среду общества, освоению основных видов социально-бытовой деятельности играет готов-

ность к социально-бытовой ориентации. Структура готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ, находящихся в условиях интегрированного обучения, может быть представлена тремя компонентами: личностный, когнитивный, деятельностный. С целью оценки сформированности указанных компонентов нами были определены критерии и показатели, что позволило выделить четыре уровня сформированности (высокий, средний, низкий, несформированный) каждого компонента готовности. Параметрами оценки готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ служили: 1) сформированность компонентов готовности (личностного, когнитивного и деятельностного); 2) целостность структуры готовности.

Список использованных источников

1. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах : ИКП РАО. – 2009. – № 13. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Макарова, Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : в 2 ч. / Л. Н. Макарова. – Ч. 1. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. – 243 с.
4. Парфенова, Т. А. Диагностика сформированности когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ОВЗ / Т. А. Парфенова // Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Специальное образование: теория, практика, инновации» – Нижний Новгород, 2011. Режим доступа: http://nnsru.ru/cgi/dmitry/confs/?id_c=1&id_t=2&id_a=23.
5. Резолюция всероссийского совещания, посвященного вопросам разработки и внедрения специальных федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Альманах : ИКП РАО. – 2010. – № 14.
6. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащегося с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 106–109.
7. Рябова, Н. В. Технологии формирования социально-бытовой ориентации ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 82–89.
8. Рябова, Н. В. Формирование деятельности будущего педагога по социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. В. Рябова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 6. – С. 86–88.
9. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманитарная модернизация / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005.
10. Смолин, О. Н. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: состояние и перспективы законодательства / О. Н. Смолин // Альманах : ИКП РАО. – 2010. – № 14. Книжное приложение.
11. Требования к структуре основных образовательных программ / Альманах : ИКП РАО. – 2010. – № 14. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/14/st02.htm>.
12. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
13. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 дек. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

Поступила 19.02.2012 г.

УДК 378
ББК 74.58

Н. В. Рябова
N. V. Ryabova

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ*

MODELLING PROFESSIONAL ACTIVITY OF A DIPLOMATED TEACHER

В статье рассматриваются проблемы повышения качества образования, среди которых приоритетное значение приобретает подготовка современного квалифицированного педагога с высшим образованием. Автор предпринимает попытку моделирования профессиональной деятельности такого педагога.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагогическая деятельность, профессиональная деятельность педагога с высшим образованием.

The article considers the problems of improvement of education quality. The priority is given to the problem of preparation of a modern diplomated teacher. The author makes an attempt to model professional activity of such a teacher.

Key words: professional activity, pedagogical activity, professional activity of a diplomated teacher.

Сегодня одной из приоритетных задач российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [1; 2; 3; 4; 8; 10; 12]. Анализ современных исследований позволяет выделить тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования, к их числу можно отнести следующие: ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к этому выбору; переход к постиндустриальному информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников,

росте их профессиональной мобильности; возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [11].

Вместе с тем в процессе модернизации образования возникает ряд противоречий, требующих своего разрешения. Например, противоречие между потребностью общества и государства в квалифицированных работниках, отвечающих современным социально-экономическим требованиям и состоянием системы профессионального образования, не способной в должной мере решить проблему «кадрового голода», в то время как многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти работу, определить свое место в современной экономической жизни. Поэтому сегодня среди основных приоритетов в области образования выдвигается создание условий для повышения качества профессионального образования, что предполагает: во-первых, существенную модернизацию содержания и структуры профессионального образования в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры, армии, государственной службы и др.; во-вторых, обновление профессионального образования, исходя из потребностей развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориального рынков труда; в-третьих, создание оптимальной системы профессионального обра-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.2 «Решение комплексных проблем формирования профессиональной компетентности педагога и психолога в системе непрерывного образования»).

зования, в частности многоуровневой системы высшего образования; в-четвертых, повышение требований к качеству профессионального образования, в частности переаттестации всех образовательных программ в области экономики, права, менеджмента, педагогики и психологии и др. [11]

Среди основных мер, направленных на достижение нового качества профессионального образования, можно выделить следующие: во-первых, информатизация образования и оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования; во-вторых, углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с прорывными высокими технологиями; в-третьих, формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования; в-четвертых, обеспечение участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования, в том числе в разработке образовательных стандартов, согласующихся с современными квалификационными требованиями (профессиональными стандартами) [3].

С учетом анализа нормативно-правовых документов, а также материалов исследований, основная цель профессионального образования может быть сформулирована следующим образом: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [3; 11]. В нормативно-правовых документах отсутствует четкое определение и дифференциация уровней профессионального образования. В нашем исследовании интерес представляет специалист с высшим профессиональным образованием. По утверждению исследователей Л. Г. Семушиной, Т. Г. Михалевой, Н. Г. Ярошенко и др., общей характеристикой объектов деятельности специалистов с высшим образованием является, прежде всего, высокий уровень их системности, что требует от специалистов этой категории учета максимума связей, как внутрисистемных, так и с другими объектами (системами). Для описания (изучения, преобразования) свойств объекта-системы деятельности специалисту с

высшим образованием необходимо владение соответствующим научным языком. Он должен быть подготовлен к решению эвристических задач, требующих от него способности формулировать (видеть, выделять) проблему, определять возможные пути ее решения, принимать систему мер к реализации намеченной программы [13].

В нашем исследовании интерес представляет тип профессиональной деятельности, требующий высшего образования в рамках высшего педагогического образования. Под *типом профессиональной деятельности* исследователи понимают те наиболее существенные ее черты, которые обобщенно характеризуются предметом труда и классом профессиональных задач, решаемых работником. При этом предметом труда у работников умственного труда выступает информация [11]. Характеризуя класс профессиональных задач специалистов с высшим образованием, В. С. Леднев отмечает, что назначение высшего образования – это подготовка высококвалифицированных специалистов, способных не только решать достаточно сложные задачи, но и выдвигать проблемы, и находить принципиально новые творческие их решения. В. С. Леднев, характеризуя класс профессиональных задач, решаемых специалистами с высшим образованием, определяет их как «... деятельность с использованием сложных алгоритмов, требующих конструирования решения, а также оперирования большими массивами оперативной и запасенной информации; такой деятельности часто свойственны черты научного творчества» [6]. Таким образом, описанный тип деятельности требует от специалиста умения видеть и исследовать объект-систему, а также развитого проблемного мышления, необходимого для решения эвристических задач и высокой степени самостоятельности в выборе решаемых проблем, ответственного отношения работника к целеполаганию.

Т. В. Кудрявцев, О. Г. Ким, анализируя с психологических позиций профессиональное требование к специалисту с высшим образованием, указывают на способность к самостоятельной организации профессиональной деятельности. Они выделяют следующие узловые моменты интегративной деятельности сознания, связанной с реализацией сформулированного требования: целеполагание; актуализация знаний, необходимых и достаточных для определения характера воздействия на техническую подсистему и внешние формы действия; построение субъективно не противоречивой целостной системы нового знания, включающего все внешние и внутренние факторы, определяющие форму и содержание действия; принятие решения о внешней форме действия, адекватной его содержанию; исполнение решения;

оценка степени соответствия полученного конечного результата действия на техническую систему изначально поставленной цели; прекращение интегративной деятельности сознания в случае удовлетворительного совпадения результата и цели или переход к построению новой конфигурации в случае недопустимых расхождений [5].

Характеризуя специалиста с высшим педагогическим образованием, обратимся к характеристике педагогической деятельности. В качестве исходного понимания деятельности мы придерживаемся концептуальной модели, разработанной А. Н. Леонтьевым. Он указывает: «... если иметь в виду деятельность человека, то можно сказать, что деятельность есть как бы молярная единица его индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение...» [7, с. 259], при этом «... бытие, жизнь каждого человека складывается из совокупности или, точнее, из системы иерархически сменяющих друг друга деятельностей» [7, с. 257], иными словами, «... деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [7, с. 65]. Таким образом, элементы деятельности с заданным порядком следования образуют *систему*. Вначале возникает *потребность* в деятельности, затем формируется *мотивация* (совокупность мотивов; мотив, то, ради чего совершается деятельность), определяется *цель*, ставятся *задачи*, с помощью *операций* совершаются *действия* по их решению. В результате возникает *продукт* деятельности. Любая деятельность протекает в определенных *внешних* и *внутренних условиях*, учет которых является залогом успешности любой деятельности.

Педагогическая деятельность определяется исследователями как «... особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [14 с. 136], «... целенаправленное, специально организованное педагогическое взаимодействие, целью которого является создание условий для развития обучающегося и воспитывающегося» [9, с. 97].

Характеризуя структуру педагогической деятельности, В. А. Сластенин отмечает: «... важно выделить ту элементарную клеточку, функциональную единицу, исходную ячейку, которая содержит в себе ее основные специфические свойства, способы ее функционирования, противоречия движения. Такой функциональной клеточкой, по видимому, является педагогическое действие как единство цели и содержания» [14, с. 63]. «Педаго-

гическое действие учителя, – пишет В. А. Сластенин, – выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый продукт своего действия. Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практико-преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического преобразования, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными» [14, с. 64]. Ученый утверждает, что, исходя из общей теории управления, решение педагогической задачи проходит ряд этапов: 1) анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результата (прогноз) и планирование педагогических воздействий; 2) конструирование и реализация образовательного процесса; 3) регулирование и корректирование педагогического процесса; 4) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач [14].

Система педагогических действий, связанных между собой определенными отношениями и направленных на решение педагогических задач в изменяющихся условиях, составляет, по определению В. А. Сластенина, педагогическое умение. К числу важных педагогических умений относятся *умения педагогически мыслить* и *педагогически действовать*. Они проявляются в анализе педагогических фактов и явлений, а на практике выражаются через главное «универсальное» умение, обеспечивающее успех в учебно-воспитательной работе – умение решать педагогические задачи, которые в свою очередь могут быть представлены через четыре группы других взаимосвязанных умений: умение ставить педагогические задачи; умение программировать способ педагогического действия; умение выполнять педагогическое действие; умение изучать результаты решения педагогической задачи. При этом первые две группы – это умение педагогически мыслить, третья – педагогически действовать, а четвертая – тоже педагогически мыслить [14]. Ученый заключает, что законченный цикл решения педагогической задачи «мыслить – действовать – мыслить» совпадает с компонентами педагогической деятельности и конструктивными (педагогически мыслить), организаторскими и коммуникативными (педагогически действовать), гностическими (педагогически мыслить) умениями [14]. Эти умения могут быть конкретизированы чисто педагогическими умениями: конструктивными – совокупностью аналитических, прогностических и проективных; органи-

зоторскими – совокупностью мобилизационных, информационных, развивающих и ориентационных [14]; коммуникативными – совокупностью перцептивных умений, умений педагогического общения и педагогической техники; гностическими – совокупностью рефлексивных, а также аналитических, прогностических и проективных второго порядка. На основе проведенного анализа В. А. Сластенин утверждает, что *специфика деятельности учителя* проявляется преимущественно в *конструктивных* (аналитических, прогностических, проектных) и *организаторских* (мобилизационных, информационных, развивающих, ориентационных) умениях [14, с. 243].

Рассматривая педагогическую деятельность как систему, Н. Н. Никитина и Н. В. Кислинская выделяют следующие компоненты: диагностика; целеполагание; отбор содержания обучения и воспитания, форм, методов и технологий реализации поставленных целей; создание педагогических условий (организационных, материальных, психологических); анализ и оценка результатов (результативно-рефлексивный компонент) [9]. Исследователи утверждают, что основные компоненты педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, что позволяет выделить их в самостоятельные виды деятельности и определить составляющие их действия. Н. Н. Никитиной и Н. В. Кислинской выделены следующие виды педагогической деятельности: *прогностическая деятельность* (предвидение и прогнозирование результата педагогической деятельности, и моделирование педагогического процесса); *проектировочная и конструктивная* (проектирование и планирование педагогического процесса); *организаторская* (организация своих педагогических действий и деятельности учащихся); *коммуникативная* (построение межличностного взаимодействия и отношений, создающих условия для организации эффективного педагогического процесса); *рефлексивная* (подведение итогов своей педагогической деятельности) [9, с. 30]. Обобщая изложенное выше, можно сказать, что педагогическая деятельность является специфической профессиональной деятельностью, имеющей свою структуру и функциональное назначение. Специфические свойства педагогической деятельности выражаются в педагогическом действии (совокупность таких действий представляет собой педагогические умения), выступающем в форме решения педагогической задачи; законченный цикл решения задачи совпадает с компонентами педагогической деятельности, поэтому в качестве приоритетных компонентов выделяют конструктивные, организаторские, коммуникативные и др. Вместе

с тем компоненты педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, выступая в качестве самостоятельных видов деятельности.

Таким образом, с учетом изложенного выше можно заключить, что тип профессионально деятельности педагога, имеющего высшее образование, может быть охарактеризован следующим образом: во-первых, деятельность педагога – это педагогическая деятельность по созданию условий для образования личности; во-вторых, эта деятельность складывается из аналитического (гностического), проектировочного, конструктивного, организационного и коммуникационного функциональных компонентов, что требует от педагога владения соответствующими педагогическими умениями; в-третьих, педагог с высшим педагогическим образованием должен владеть не только определенным профессиональным алгоритмом (действиями по предписанию), но и быть способным создавать новые (в самом широком смысле этого слова), творчески обновляя педагогический процесс посредством поиска новых форм, методов и средств воспитательного воздействия; в-четвертых, у педагога с высшим профессиональным образованием должна быть развита способность к постановке и расширению педагогических задач, преодолению педагогических стереотипов, анализу собственной педагогической деятельности; он должен обладать высокой степенью самостоятельности в выборе решаемых проблем, организации профессиональной деятельности, отвечая за целенаправленный процесс обучения и воспитания подрастающего поколения.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Подготовка специалистов для инклюзивного образования / И. В. Абрамова, И. Е. Пушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 30–32.
2. Жуина, Д. В. Планирование и развитие карьеры студентов педагогического вуза / Д. В. Жуина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 82–84.
3. Концепция модернизации российского образования до 2010 года : Распоряжение правительства РФ от 29.12.01 № 1756-Р // Бюл. Минобразования России. – 2002. – № 2.
4. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–82.
5. Кудрявцев, Т. В. О психолого-педагогических основах инженерного образования / Т. В. Кудрявцев, О. Г. Ким // Новые методы и средства обучения. – М., 1990.
6. Леднев, В. С. Содержание образования / В. С. Леднев. – М., 1989.

7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М., 2005.

8. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (8). – С. 41–43.

9. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М., 2004.

10. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

11. Савельев, А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе:

аналит. обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО. – Вып. 3. – М., 2005.

12. Савинова, Т. В. Содержательное оснащение процесса развития компетентности студента как субъекта педагогического общения / Т. В. Савинова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 76–78.

13. Семушина, Л. Г. Исследование путей оптимизации формирования номенклатуры специальностей для подготовки кадров в средних специальных и высших учебных заведениях / Л. Г. Семушина, Т. Г. Михалева, Н. Г. Ярошенко [и др.] // Основные результаты исследований НИИ высшего образования. – М., 1990.

14. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 6-е изд., стереотип. – М., 2007.

Поступила 28.03.2011 г.

УДК 171: 141.5
ББК Ю7

Е. А. Коваль
E. A. Koval

К ПРОБЛЕМЕ НОРМАТИВНОСТИ МОРАЛИ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ТЕРРОРИЗМА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО*

THE PROBLEM OF MORAL NORMATIVITY IN THE DOSTOEVSKY'S CONCEPT OF TERRORISM

В статье рассматриваются особенности нормативности морали в контексте концепции терроризма Ф. М. Достоевского. Террорист сохраняет способность к употреблению моральных суждений, но теряет способность к моральному долженствованию. Обоснован тезис о ненормативной природе морали террористов, т. е. о внеморальности их мировоззрения.

Ключевые слова: нормативность морали, моральное долженствование, концепция терроризма Ф. М. Достоевского.

This article considers the features of moral normativity in the context of the Dostoevsky's concept of terrorism. A terrorist retains the capability of using moral judgments, but loses the capability of moral necessity. The thesis of the non-normative nature of terrorists' morality, i.e., non-morality of their world-view is substantiated.

Key words: normativity of morality, moral necessity, Dostoevsky's concept of terrorism.

Ф. М. Достоевский – уникальный русский философ, в некотором роде русский аналог Сократа, поскольку его слова не расходятся с делом. Он был петрашевцем; был приговорен к смертной казни, которую царь милостиво заменил каторгой; был на каторге, испытал многочисленные телесные страдания; и, наконец, пришел к покаянию и разочарованию в прежнем социально-нравственном идеале через страдания душевные. Ф. М. Достоевский трепетно и без жалости к себе описывает без конца этот процесс – идея, преступление, покаяние, – помещая в него разных героев, варьируя преступления (убийство для Раскольникова, сотрудничество с «нашими» Шатова и т. д.), но всегда приходя к одному и тому же выводу, к которому он пришел сам путем страданий: без Бога – вседозволенность; без царя в голове – преступление, без покаяния – смерть и вечные муки. Раскольников у Ф. М. Достоевского прекрасен в своей надежде на спасение и прощение, но вершиной философского осмысления преступления у Ф. М. Достоевского являются бесы – верховенские, шигалевы, ставрогины.

Ф. М. Достоевский, побывав сам «в шкуре»

террориста, описывает их личностные метаморфозы столь системно и досконально, что можно говорить о том, что он создал уникальную концепцию терроризма, которая сохраняет свою значимость до сих пор.

Детальный анализ данной концепции является предметом отдельного серьезного исследования, однако, для достижения задач, поставленных автором в этой статье, достаточно наметить контуры концепции, указать наиболее существенные ее характеристики. Во-первых, терроризм, по Достоевскому, явление социальное. Террорист – это продукт эпохи. Наиболее «продуктивным» на потенциальных и актуальных террористов является либеральное атеистическое общество. Во-вторых, терроризм строится на презрении к обществу, его традициям, обычаям, нравам, устоям (здесь речь еще не идет о нормативности морали). Террорист – не просто носитель другого мировоззрения; он его основатель. Петр Верховенский, один из самых ярких персонажей Ф. М. Достоевского, главный бес, главный террорист – тоже камень, лежащий в основании, но только не церкви, а сети «пятерок», опирающейся на «право на бесчестье», «стыд собственного мнения» и идею того, что «мир как ни лечи, все не вылечишь». В-третьих, наивно полагать, что террористом может быть только помешанный иррациональный фанатик или человек

* Работа проводилась в рамках исследовательского проекта «Историко-культурные основы концепции терроризма Ф. М. Достоевского и их трансформация в современности» (грант Президента РФ МК-1547.2012.6).

«геростратического» типа, невротик, ищущий радикальной возможности самореализации. Напротив, Ф. М. Достоевский показывает на примере Верховенского или Эркеля то, что террорист может быть гиперрациональным, спокойным вплоть до эмоциональной тупости, расчетливым, интеллектуально развитым, дисциплинированным, с вполне адекватной самооценкой. Основной посыл Ф. М. Достоевского в том, что терроризм – феномен, порождаемый осознанной деятельностью человека, неоднократно проходящей так называемый тест на мыслительное одобрение причины действия [7, с. 49]. В-четвертых, моральное сознание террориста не содержит личностного идеала универсального (синтетического) типа [2], но ориентировано на социально-нравственный идеал, который, однако, имеет специфическую форму реализации, отличную от нормативной. Нормативность морали имеет коммуникативную природу, однако, идеалы, подобные шигалевщине, обречены на неуспех в обретении свойства нормативности. Сложно предположить, что легко и без насильственного принуждения осуществится мечта Великого Инквизитора, и толпы людей устремятся вручать свою свободную волю избранным, «нашим», властителям нового рабского мира. В-пятых, террористы, по Достоевскому, не знают внутренних ограничений в выборе средств для достижения целей, которые часто формулируются как достижение общего блага. При этом процедуры согласования этого блага с благополучателями в случае с террористами не происходит. Часть населения может быть склонна к поддержке террористов, как это, например, случилось в России в XIX веке, и как это описывает Ф. М. Достоевский. Однако согласия основной целевой группы, ради которой и делается «общее дело», никто из бесов-террористов не стремится получить. Наконец, в-шестых, вся мораль террориста постепенно теряет свойство нормативности, т. е., по сути, перестает быть моралью (мораль в данной статье рассматривается не в императивистски-функциональном, но в субстанциональном понимании, когда стержень морали полагается в «...содержании поведения и практических его последствиях для самого деятеля и для тех, на кого оно направлено и кого может касаться» [1, с. 119]).

Сохранение способности апеллировать к морали не означает сохранения способности к моральному должностованию. Ю. В. Бутова, анализируя личность в христианско-антропологической парадигме, отмечает важность произносимого для собеседников: «Чистота речи свидетельствует о чистоте сознания <...> Лукавство речи соблазняет и разрушает собеседника» [4, с. 29]. Речь террористов – лукавство, которое разрушает не только

собеседника, но и самого говорящего.

Тотальный отказ признать за обычной моралью (характерной для конкретного общества с уникальными историко-культурными характеристиками) свойство нормативности, отказ признать причиной несовершенства сущего несовершенство человека приводит главного террориста, Петра Верховенского, к своеобразному коммуникативному солипсизму. Он видит собеседника таким, каким желает видеть: фон-Лембке – совершеннейшим простачком, Ставрогина – Иваном-царевичем и т. д. Вероятно, такая потеря связи с коммуникативной реальностью, деформация оценочного элемента морального сознания, связана с коммуникативной природой нормативности морали.

Проблема нормативности морали в контексте концепции терроризма Ф. М. Достоевского предстает в оригинальном ракурсе. В православной христианской антропологии для человеческого совершенствования не полагается пределов (Бог не может быть пределом, поскольку не обладает какими-либо конечными характеристиками); однако можно предположить, что определимы пределы нравственной деградации. Иллюстрацией такой предельной деградации, выхода за пределы морали, смены нормативной морали на вненормативную, не являющуюся моралью в полном смысле этого слова, являются бесы-террористы Ф. М. Достоевского. Он не упоминает о способности или хотя бы малейшем стремлении Петра Верховенского к покаянию, отрекаясь от него как от живой личности, носителя образа Божьего и нормально функционирующего морального сознания.

В концепции терроризма Ф. М. Достоевского мироощущение террористов описывается как обращение к общему делу и общему благу при полном равнодушии к жизни отдельного человека, ближнего в православной терминологии. Идея Ф. М. Достоевского «без Бога все позволено» – раскрывается здесь в своей полноте.

Ф. М. Достоевский – православный философ, поэтому для него нормативность морали не нуждается в доказательствах. Критерий отличия добра от зла четко определен – Бог. Все, что с Богом, ради Бога, о Господе – добро. Все, что против Бога, без Бога – зло. Как только в индивидуальном или общественном моральном сознании начинается отрицание нормативности морали, – у Ф. М. Достоевского оно неизбежно начинается с отрицанием Бога, наступает вседозволенность. И в «Бесах» подробнейшим образом описываются варианты того «всего», что становится дозволенным, когда нет «царя в голове», нет Бога в душе, нет нормативности в морали.

Однако в науке этике нет столь однозначного ответа на вопрос о природе нормативности мора-

ли, источниках моральной нормативности. Коммуникативная природа моральной нормативности – только одна из возможных точек зрения, которая является довольно популярной и у зарубежных, и у отечественных современных философов (Ю. Хабермас, Б. Уильямс, Р. Г. Апресян).

К. Корсгаард в Тэннеровских лекциях 1992 года, посвященных проблеме определения источников нормативности морали, пишет о том, что «моральные стандарты существуют, если только стандарты поведения могут существовать: люди верят в такие стандарты и регулируют свое поведение в соответствии с ними» [7, с. 22]. В процессе развития этой сентенции, осуществленного на основании историко-этического анализа (источники нормативности: воля законодателя у волюнтаристов, особые внутренне нормативные сущности у реалистов, человеческая природа (теория симпатии) у Д. Юма, моральная автономия у И. Канта),

К. Корсгаард приходит к выводу, что в случае с определением источника нормативности морали важнейшую роль играет не столько вера людей в существование некоторых резонансов для своего поведения, сколько способность к рефлексии: «...даже когда мы склоняемся к тому, чтобы поверить, что что-либо правильно, и в некоторой степени чувствуем побуждение сделать это, мы всегда можем спросить: «Но действительно ли это правильно?» и «Действительно ли я должен это делать?» [7, с. 47].

Террорист, дошедший до крайней степени отрицания нормативности морали, по Достоевскому, не согласует свое поведение с социальными стандартами. У него не возникает вопроса «Действительно ли я должен это сделать?». Он абсолютно уверен в своей правоте, в том, что есть «здесь-добро» и «там-зло», и «там-зло» должно быть обезврежено, в лучшем случае, уничтожено.

С одной стороны, террористы говорят о том, что должно существовать в новом мире, о новой морали, отрицая старую. Сама по себе критика или игнорирование общественной морали, конечно, еще не терроризм. Более того, в некоторых философских учениях, например, в экзистенциализме, мораль предстает как преодоление или самовыражение себя, безотносительно к общественным моральным тенденциям. Однако если критика обычной морали доходит до отрицания нормативности морали вообще, речь идет о серьезнейших нравственных деформациях личности. Террористы не просто призывают уничтожить прежнюю мораль, усомнившись в ее нормативности, абсолютности, адекватности ситуации и т. д. Террористы призывают уничтожать носителей прежней морали, поскольку исключают их из круга моральных субъектов; из круга субъектов вообще. Так, Шарлотта

Корде заявила на допросе по делу об убийстве Марата: «Я ни с кем не говорила о моем замысле; я полагала, что я убиваю не человека, а хищного зверя, пожиравшего всех французов» [6]. В. М. Чернов, главный идеолог эсеров, использует аналогичную терминологию: «Нет, наша нравственность – земная, она есть учение о том, как в нашей нынешней жизни идти к завоеванию лучшего будущего для всего человечества, через школу суровой борьбы и труда, по усеянным терниям тропинкам, по скалистым крутизнам и лесным чащам, где нас подстерегают и дикие звери и ядовитые гады» [См. об этом: 3].

Новая мораль террористов исключает нормативность прежней морали; террористы не признают покаяния и исправления. Они – за уничтожение старого, чужого, иного. Террористы не способны мыслить мораль нормативной. Удаляя часть общества из сферы новой морали, они тем самым радикально отрицают и ее нормативность и универсальность. Однако нормативность – атрибутивная характеристика морали. Отрицая нормативность прежней морали, террористы не могут прийти и к нормативности своей, новой морали. Если под нормативностью морали понимать упорядоченность и повторяемость мыслительных процессов и всеобщность моральных явлений, то мораль террористов не может быть определена как обладающая нормативностью, следовательно, это не мораль.

Мораль – только один из видов нормативности. Вера – отдельный вид нормативности. Он значимее морали. Мораль в свою очередь значимее права. Вера в Бога, согласно концепции Ф. М. Достоевского, исключает терроризм. Мораль – уже допускает апелляцию к своему категориальному аппарату, хотя на уровне поступка терроризм отрицает безусловно. Право дает узкое и конкретное понятие террористического акта как преступления (например, ст. 205 УК РФ).

Нравственные деграданты, по Достоевскому, явление крайне распространенное. Конечно, не все террористы верховенские, не все и эркели, но имя тем, кто уже ступил на путь отрицания нормативности морали, нравственной метаморфозы в сторону, противоположную совершенствованию, – легион. Петр Верховенский с упоением перечисляет «наших»: «Наши не те только, которые режут и жгут, да делают классические выстрелы или кусаются. Такие только мешают. ... Слушайте, я их всех сосчитал: учитель, смеющийся с детьми над их богом и над их колыбелью, уже наш. Адвокат, защищающий образованного убийцу тем, что он развлек своих жертв и, чтобы денег добыть, не мог не убить, уже наш. Школьники, убивающие мужика, чтоб испытать ощущение, наши, наши. При-

связные, оправдывающие преступников сплошь, наши. Прокурор, трепещущий в суде, что он недостаточно либерален, наш, наш. Администраторы, литераторы, о, наших много, ужасно много, и сами того не знают!» [5, с. 554].

Как ни ужасно это звучит, но современное общество, по Достоевскому, в достаточной степени атеистично и либерально, чтобы «породить» легион террористов. Более того, каждый член этого общества, каждый из нас – потенциальный террорист. В условиях социальной аномии, кризиса воспроизводства морали начать становиться «нашим» и даже не узнать об этом много проще, чем в обществе, в котором в качестве одной из фундаментальных социальных ценностей фигурирует нормативность морали. Однако народ достоин своего правителя, а каждый из нас – того общества, в котором живет.

Список использованных источников

1. Апресян, Р. Г. Нравоперемена Ахилла: к первичному генезису морали / Р. Г. Апресян // Философский

журнал. – 2011. – № 1 (6). – С. 115–133.

2. Брейкин, О. В. Становление нравственного идеала в культурах Древнего мира / науч. ред. Р. И. Александрова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 148 с.

3. Будницкий, О. В. Терроризм: история и современность. Ст. 2 / О. В. Будницкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://antiterror.pguas.ru/?page_id=69. – Загл. с экрана.

4. Бурова Ю. В. Личность в христианско-антропологической парадигме / Ю. В. Бурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 27–30.

5. Достоевский, Ф. М. Идиот : Ч. 3–4. Бесы / Ф. М. Достоевский ; сост. и коммент. С. В. Жожикашвили ; худож. В. В. Медведев. – М. : СЛОВО / SLOVO, 1999. – 776 с.

6. Революционный трибунал в эпоху Великой французской революции. Воспоминания современников и документы [Электронный ресурс] / под ред. проф. Е. В. Тарле. – Режим доступа: http://larevolution.ru/Books/Rev_tribunal-2.html#gl-4. – Загл. с экрана.

7. Korsgaard, Ch. M. The Sources of Normativity / Ch. M. Korsgaard // The Tanner Lectures on Human Values. Clare Hall, Cambridge University, 1992. – 112 p.

Поступила 06.03.2012 г.

УДК 115
ББК 87.21в

В. Н. Зима
V. N. Zima

ПРОБЛЕМА ВРЕМЕНИ В ФИЛОСОФИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

TIME PROBLEM IN PHILOSOPHY: METHODOLOGICAL ASPECT

Трудности, связанные с пониманием времени, во многом обусловлены его особым онтологическим и эпистемологическим статусом в философии и науке. Это делает актуальным исследование проблемы времени в методологическом аспекте, который является предметом анализа в данной статье.

Ключевые слова: время, вечность, темпоральность.

The difficulties connected with understanding of time are to a large extent determined by its specific ontological and epistemological status in philosophy and science. It makes urgent the research of the time problem in its methodological aspect which is the subject of analysis in the present article.

Key words: time, eternity, temporality.

Тема времени на протяжении трех последних десятилетий является одной из актуальных и вместе с тем наиболее трудных и многоплановых среди исследований в отечественной и зарубежной философии, привлекая внимание как тех авторов, кто работает преимущественно в метафизической и аналитической традиции, так и тех, кто занима-

ется проблемами философии науки [10, с. 10; 2, v]. Вместе с тем понимание времени наталкивается на ряд объективных трудностей, что побуждает исследователей обращать все большее внимание на природу этих трудностей и искать пути для их преодоления. Изучение посвященных теме времени научных публикаций позволяет, на наш взгляд,

выявить определенную стратегию, которую можно считать одной из перспективных для дальнейшего прояснения и понимания феномена времени и которая одновременно указывает на основную трудность, с которой сталкиваются его исследователи. *Это стратегия, связанная с выявлением общих критериев, которым должны соответствовать исследования в области проблемы времени, поиском адекватных подходов к изучению времени, выбором необходимых для этого принципов, то есть помещающая в фокус своего внимания преимущественно методологический аспект проблемы времени* [6, с. 38; 4, с. 6; 7, с. 527–577; 9, с. 23–25; 11, с. 3–21]. Вместе с тем исследователи признают, что вопрос о методах сам по себе достаточно сложен. Учитывая то обстоятельство, что вопрос о методах исследования времени до сих пор не получал систематического рассмотрения в литературе (как правило, имеет место обращение к отдельным подходам), в настоящей статье мы собираемся уделить внимание двум основным вопросам: 1) обобщить и систематизировать существующие на сегодняшний день основные подходы к пониманию времени; 2) заострить внимание на ряде моментов, которые должны быть учтены при исследовании феномена времени и в их контексте сформулировать ряд методологических принципов в дополнение к уже существующим.

1. Для начала попробуем обозначить те особенности времени, с которыми связаны основные трудности его понимания и которые уже оказались в фокусе внимания исследователей. Как представляется, эти особенности так или иначе обусловлены, с одной стороны, особым эпистемологическим и онтологическим статусами времени, с другой – практической невозможностью их партикулярного анализа. С эпистемологическим своеобразием времени связаны следующие его особенности. Во-первых, оно является универсальным понятием, принадлежащим как к области философского, так и научного знания, что позволяет рассматривать его как *понятие междисциплинарное* и обуславливает необходимость развития соответствующих методов [6]. Во-вторых, *время оказывается понятием даже еще более общего характера – дофилософским, общекультурным*, и это обстоятельство очень важно принимать в расчет, поскольку оно означает, что время для философии и науки есть, скорее, внешняя данность, чем понятие, закономерно оформляющееся в ходе развития самой области знания: его, конечно, можно попытаться изучать специфическими философскими и научными методами, но при этом надо учитывать и тот момент, что для конкретной области знания часть содержания этого понятия всегда будет задаваться общим культурным и мировоззренческим фоном

эпохи, к которой принадлежит исследователь [3, с. 158–159; 5, с. 17].

Выявление особого статуса понятия времени позволяет, видимо, лучше понять два момента. В философии его следствием стало оформление и сосуществование ряда фундаментально различных подходов к проблеме времени, среди которых принципиально невозможно назвать более правильный. В свою очередь, когда речь идет о проблеме времени в науке, где оно, по словам А. П. Левича, является *первичным неопределяемым понятием*, то есть таким, без которого наука не обходится, но и не изучает его [5, с. 17], то мы сталкиваемся с ситуацией, которую подмечает Г. П. Аксенов, когда указывает на тот факт, что с одной стороны, время есть «что-то, относящееся к объективной природе», а с другой – никакой отдельной науки о времени не сложилось [1, с. 6].

Рефлексия статуса понятия времени в знании оказывается весьма продуктивной в методологическом плане и в том случае, когда речь идет о таком сложном аспекте проблемы времени, как вопрос о том, «что такое время», «что есть сущность времени». Так, А. П. Левич считает, что «ответить на вопрос «Что такое время?» – значит, заменить образ времени в понятийном базисе на какое-либо другое базовое понятие, опираясь на которое становится возможным обсуждать само время. Тем самым ... свойства времени превращаются из «аксиом» в «теоремы» [5, с. 17]. Кроме того, экспликация эпистемологического статуса понятия времени в научном знании, видимо, позволяет более доказательно говорить о необходимости четко разграничить сферы компетенции науки и философии в понимании данного феномена. В любом случае важно отметить, что современные авторы отмечают недостаточность исключительно сциентистского подхода к пониманию времени и говорят об актуальности обращения к философским идеям прошлых эпох [2, с. 51; 8, с. 192], хотя справедливости ради надо отметить, что в западной аналитической философии в двадцатом столетии метафизика времени, подразумевающая анализ времени с логической точки зрения, что называется *a priori*, всегда оставалась самостоятельным разделом философии в отличие от отечественной традиции.

Что касается своеобразия онтологического статуса времени, то оно обусловлено тремя основными факторами, между которыми существует неразрывная внутренняя связь. Во-первых, время выполняет когнитивную функцию, является неотъемлемым элементом познавательной деятельности субъекта. Во-вторых, существует проблема относительно непротиворечивого представления таких атрибутивных характеристик времени, как

связь с изменениями, с одной стороны, и длительностью в качестве референта последовательности порядка событий, с другой – в их единстве, что в итоге обуславливает возможность представления времени в виде разных онтологических конструкций. В-третьих, человек сам является существом, чье бытие неотделимо от времени. Результатом этой связи является принципиальная невозможность дать однозначный ответ на вопрос, в своих основных чертах сформулированный еще Аристотелем в четвертой книге его *Физики*: *существует время объективно или же данный феномен как целое обусловлен познавательными особенностями субъекта*. Как известно, ответы на этот вопрос в истории философии могли даваться различные, и их обычно принято подразделять на две большие группы – объективные и субъективные. Однако сам анализ данной ситуации в методологическом плане для современных исследователей важен именно в плане того, что приводит к осознанию того обстоятельства, что проблема времени в философии должна быть поставлена «в двух ее ипостасях: познание самого времени и выявление способа бытия времени в познании и познавательной деятельности» [7, с. 527]. Одним из важных логических следствий такой постановки оказывается необходимость различать три основных подхода к проблеме соотношения времени и познания – онтологический (метафизический), гносеологический (эпистемологический) и феноменологический [7, с. 527–528].

Феномен и характер взаимосвязи между эпистемологическим и онтологическим аспектом проблемы времени оказывается одним из актуальных в том числе и потому, что в познании времени в последние столетия и вплоть до сегодняшнего дня большая роль отводится данным естественных наук. Соответственно, одним из центральных оказывается вопрос о релевантных методах использования этих данных для понимания времени. Так, по мнению исследователей проблемы времени, существует целый ряд таких ее аспектов, например, связанных с пониманием феномена «стрелы времени» и различия между прошлым и будущим, при рассмотрении которых ученым-физикам свойственно совершать разного рода ошибки, обусловленные именно тем, что они не учитывают исходно темпоральный характер своего взгляда на мир (своеобразную разновидность антропоцентризма), поскольку сами являются существами, принадлежащими времени. Избежать этих ошибок, считает Х. Прайс, который в настоящее время возглавляет центр исследований времени в университете Сиднея в Австралии, возможно в том случае, если учесть данное обстоятельство и попытаться предложить такой подход к рассмотрению време-

ни, который теоретически позволит исследователям избежать влияния временной перспективы собственного взгляда на мир. В качестве такого подхода Х. Прайс предлагает своего рода взгляд из *nowhen* (the view from *nowhen*), то есть взгляд из-за пределов самого времени, взгляд на время как целое. Этот термин, как указывает Х. Прайс, вводится им по аналогии с термином *the view from nowhere*, ранее предложенным Т. Найгелем [11, с. 3–4]. С позицией Х. Прайса соглашается Ш. Кэррол, который подчеркивает, что выход за пределы времени и взгляд на него как целое необходим постольку, поскольку существует объективная необходимость разграничивать время в его существе от нашего субъективного восприятия времени [9, с. 25]. Принципиальное отличие взгляда из *nowhen* от нашего обычного взгляда на мир, таким образом, заключается в том, что с точки зрения последнего реально существующим оказывается только настоящее (в современной философии такой взгляд обычно называют *презентизмом*), тогда как с точки зрения первого реальным будет и прошлое, и настоящее и будущее (этот взгляд принято называть *этернализмом*). Для философского анализа времени, очевидно, особый интерес должно представлять то обстоятельство, что выбор онтологии времени в данном случае будет определяться именно методологическими предпосылками.

Кроме того, к указанным двум способам представления времени с методологической точки зрения можно добавить третий, соответствующий когерентной концепции истины, характерной для позитивистской программы понимания реальности в науке – представления времени как конструкция в качестве удобного средства теоретического описания. Если для двух первых главным вопросом является вопрос о реальных свойствах времени, то для третьей – нет [9, с. 24–25].

2. Перейдем к формулировке тех основных положений, которые нам представляются наиболее актуальными в методологическом плане для исследования проблемы времени.

Во-первых, вопрос о перспективах междисциплинарных исследований времени (прежде всего в плане диалога философии и естественных наук) необходимо решать с учетом того обстоятельства, что проблема реальности и вопрос о соотношении наших знаний о ней с самой реальностью в реализме и антиреализме решается различным образом. С методологической точки зрения это означает требование более строго разграничивать конструкции времени в естествознании и конструкции времени в метафизике, а междисциплинарный диалог предварять экспликацией онтологических принципов и эпистемологических

предпосылок, в рамках которых он будет вестись.

Во-вторых, следует обратить внимание на проблему выбора и анализа онтологических предпосылок, релевантных общей установке естествознания, которая в целом известна как «аксиома реальности» – уверенность ученого в объективном существовании внешнего мира, который является предметом его познания. Необходимо учитывать также и тот факт, что время в науке в целом рассматривается как свойство объективной реальности, несмотря на то, что в науке существуют разные способы представления времени. Ключевым в этом случае оказывается вопрос о метафизике «последней реальности», которую можно рассматривать в качестве референта «аксиомы реальности». Основной вопрос, который следует сформулировать, будет здесь: какой должна быть реальность, чтобы она обладала темпоральными характеристиками, то есть включала в свою конструкцию возможность дедуктивного получения времени?

В-третьих, необходим тщательный логический анализ феномена темпоральности и расширение категориального аппарата, в рамках которого мыслится ее содержание, поскольку, с учетом того обстоятельства, что решение вопроса о реальности времени в естествознании апеллирует к объективным концепциям времени, последние в том виде, как они существовали в истории философии, рассматривали время в единстве с целой группой иных понятий, таких, например, как *вечность и длительность*.

Обобщая сказанное, представляется возможным прийти к двум основным выводам. Во-первых, следует указать на важность дальнейшей систематической разработки методологического аспекта проблемы времени. Во-вторых, среди принципов, которые должны быть положены в основу этих исследований, особую роль следует отвести экспликации и последующему анализу тех метафизических предпосылок, которые лежат

в основе естествознания, что позволит избежать чрезмерного увлечения натурфилософскими конструкциями времени и более полно использовать онтологический ресурс философии в плане рефлексии данного понятия.

Список использованных источников

1. Аксенов, Г. П. Причина времени / Г. П. Аксенов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 304 с.
2. Гайденко, П. П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / П. П. Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
3. Казарян, В. П. Философские проблемы пространства и времени в естествознании / В. П. Казарян // Философия естественных наук. – М. : Академический проспект, 2006. – С. 105– 166.
4. Левич, А. П. Время – субстанция или реляция?.. Отказ от противопоставления / А. П. Левич // Философские исследования. – 1998. – № 1. – С. 6–23.
5. Левич, А. П. Почему скромны успехи в изучении времени / А. П. Левич // На пути к пониманию феномена времени: конструкции времени в естествознании. Ч. 3. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 15– 29.
6. Любинская, Л. Н. Проблема времени в контексте междисциплинарных исследований / Л. Н. Любинская, С. В. Лепилин. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 304 с.
7. Микешина, Л. А. Философия познания: полемические главы / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 622 с.
8. Миронов, В. В. Онтология и теория познания / В. В. Миронов, А. В. Иванов. – М. : Гардарики, 2005. – 447 с.
9. Carrol, S. From Eternity to Here: the Quest for the Ultimate Theory of Time / S. Carrol. – Dutton, New York, 2010. – 438 p.
10. Oaklander, L. N. The Ontology of Time / L. N. Oaklander // Prometheus Books. – N.Y., 2004. – 366 p.
11. Price, H. Time's Arrow and Archimedes' Point / H. Price. – N.Y., 1996. – xiii+306 p.
12. Time, Reality & Experience / edited by Craig Callender. – Cambridge University Press, N.Y., 2002. – v+328 p.

Поступила 20.06.2012 г.

УДК 101 : 316
ББК 87.5

Е. В. Рябова
E. V. Ryabova

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ВОЙНЫ*

THE ENVIRONMENTAL DIMENSION OF WAR

В статье анализируются экологические последствия военных конфликтов и их влияние на биосферу и человека.

Ключевые слова: безопасность, экологическая война, экологическая катастрофа, экоцид.

The article analyzes the environmental effects of military conflicts and their influence on the biosphere and man.

Key words: safety, ecological war, environmental disaster, ecocide.

История войн – это история уничтожения природы и экологических катастроф. Первый известный случай нанесения серьезных уронов природе, который привел к трансформации биосистемы крупного региона, произошел во время войны между персами и скифами в 512 г. до н. э. Скифы для предотвращения победоносного нашествия войск персидского царя Дария впервые применили тактику «выжженной земли», уничтожая при своем отступлении всю растительность и даже свои жилища [8]. В результате войн было уничтожено немало видов флоры и фауны древней «Скифии».

Военные действия и подготовка к ним – это еще и совершенно бессмысленные экономические затраты и растраниживания природных ресурсов, деструкция экосистем. Международный Институт Стратегических Исследований (The International Institute for Strategic Studies) подсчитал примерную стоимость такого рода войн. К примеру, конфликт в Афганистане за период с 1992 по 2001 годы обошелся экономике страны в \$2 млрд. только прямых убытков. Гражданская война в Таджикистане обошлась республике в \$860 млн. Грузино-абхазский конфликт стоил бюджету Грузии \$800 млн. (ВВП в 1999 году – \$11.7 млрд.). Усмирение мятежного Приднестровья обошлось Молдове в \$210 млн. (ВВП республики в 1999 году составлял \$9.7 млрд.). Первая чеченская кампания стоила России \$3 млрд. 800 млн., вторая (по состоянию на конец 2000 года) – \$1 млрд. 300 млн [1].

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий»).

Огромные убытки человечеству и природе наносят не только сами военные действия, но и подготовка к ним: содержание и подготовка армий, техники, полигонов, военных объектов и заводов, проведение регулярных учений, маневров, захоронение отходов военной деятельности, в том числе опасных – химических. Например, в Балтийском море после окончания Второй мировой войны союзники затопили тысячи тонн немецких химических снарядов и авиабомб.

Нельзя не напомнить и о тяжелых экологических последствиях, связанных с испытанием ядерного оружия и захоронениями радиоактивных отходов. Испытания атомных боезарядов на Новой Земле, в Казахстане, в пустыне Гоби, в штате Аризона, на Тихоокеанских островах Муруроа, Бикини, Эниветок, захоронение остатков отработанных атомных реакторов в Охотском море – все это не только вызвало значительное повышение общего радиоактивного фона на планете, в атмосфере и водах Мирового океана, но также привело к массовым отравлениям рыбы, тюленей, заболеваний и гибели людей и животных в этих районах.

На сегодняшний день в России находится более 3000 крупных промышленных объектов, аварийные ситуации на которых могут привести к массовым поражениям людей и широкомасштабному заражению окружающей среды. Об этом свидетельствуют крупнейшие техногенные экологические катастрофы последнего времени. Человечество уже ощутило на себе последствия аварий на таких объектах, как в Бхопале (1984 г.), Чернобыле (1986 г.), в китайской провинции Цзилинь (2005 г.), в Японии на АЭС Фукусима-1 (2011 г.) и др. [7].

Любое действие человека имеет экологические последствия, но военные действия имеют еще более тяжелые последствия. Воздействие на

крупные техногенные объекты в ходе военных действий всегда оказывало непосредственно или опосредованно негативное влияние на здоровье человека [4].

Так, для испытания ядерного оружия создавались огромные полигоны. Во всем мире их было пять – в пустыне Невада (США), на архипелаге Новая Земля (СССР), в Казахстане (Семипалатинский полигон, СССР), на атолле Муруроа (Франция) и в пустыне Лобнор (Китай). На этих полигонах было произведено более 2 тыс. ядерных взрывов различной мощности, в том числе 501 ядерный взрыв в атмосфере.

Испытания ядерного оружия привели к распространению продуктов ядерного деления по всему земному шару. Эти продукты с осадками попадали в почву и грунтовые воды, а затем в пищу людей.

В связи с ограничением количества ядерных боеголовок по Договору СНВ-1 остро встал вопрос о демонтаже ядерных боезарядов и об экологической безопасности этого производства. За 1993–1994 гг. ядерный арсенал России сократился на 30 %, но и при наличии 25 тыс. боеголовок и продолжительности их хранения 15 лет необходимо каждый год заменять 1600–1700 боеголовок. А транспортировка боеголовок, разборка и длительное хранение компонентов ядерных боезарядов могут привести к попаданию радиоактивных материалов в окружающую среду [3].

Тяжелыми последствиями войны являются не только разрушение и уничтожение живой силы противника в ходе непосредственных военных действий, но и разнообразные эпидемии, голод, массовые миграции и возникновение лагерей беженцев. Здесь нельзя не отметить, что количество беженцев растет с каждым годом. По подсчетам ООН, ныне в мире насчитывается более 21 млн. беженцев и перемещенных лиц, 80 % из них женщины и дети. Более 55 млн. человек являются вынужденными переселенцами, примерно половина из них были вынуждены оставить дома в результате военных конфликтов. Больше всего приходится на долю Афганистана – 3,9 млн. человек.

Самый общий взгляд на проблему показывает, что на сегодня на земном шаре осталось немного мест, где бы не бушевали страсти военных конфликтов. На планете ежегодно происходит от 10 до 50 вспышек вооруженного противостояния. В 2003 г. в мире происходило 27 вооруженных конфликтов, лишь два из них были войнами в классическом смысле этого слова. Остальные были этническими, религиозными, классовыми и т. д. конфликтами.

Прогноз на будущее свидетельствует, что в ближайшие 10–15 лет нехватка экологических и

энергетических ресурсов станет главной причиной политических и военных конфликтов.

Добиваясь установления контроля над поставками энергоресурсов под эгидой НАТО, США «исходят из того, что у них нет другого выбора, так как американцы потребляют четверть добываемой на планете нефти», отмечает президент Академии военных наук, генерал М. Гареев, чей доклад опубликовал еженедельник «Военно-промышленный курьер». Дело в том, что «если Россия, Китай, Индия, Бразилия и другие страны начнут потреблять столько ресурсов, сколько потребляют на душу населения США, то ресурсы планеты уже в ближайшем будущем истощатся, а загрязнение мирового пространства станет критическим», поясняет он. М. Гареев отмечает, что если ООН, национальные правительства ведущих стран, транснациональные компании и международные организации не найдут способа координации и регулирования производства и потребления, «то со всей остротой встанет задача выживания многих народов и борьба за ресурсы крайне обострится, вызывая соответствующую политическую и экономическую конфронтацию» [2].

Чем слабее развита и диверсифицирована экономика той или иной страны, тем выше вероятность того, что в ней начнется гражданская война. Отмечено, что для стран, обладающих одним или двумя основными ресурсами, используемыми в качестве главной статьи экспорта (например, нефть или какао), вероятность того, что они столкнутся с проблемой гражданской войны в пять раз выше, чем для стран с диверсифицированной экономикой.

В связи с серьезными экологическими последствиями двух мировых и множества локальных и региональных войн XX в. наряду с понятием «геноцид» в научную и общественную терминологию вошло понятие «экоцид». Последнее означает прямое и косвенное воздействие военных операций на геосистемы, включая как организмы, так и неживую материю, одинаково важную для жизни на Земле.

Конкретно эти воздействия выражаются в основном в таких аспектах, как: превышение пределов использования природных условий и ресурсов территории; использование окружающей среды (в данном случае театра военных действий) как мусоросборника для «отходов» и побочных продуктов военных действий; угроза естественным основам жизни человека и других организмов [9].

Важное место экологическим угрозам отводится и в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Считается, что наиболее реальную угрозу для национальной безопасности России в оборонной сфере представляют «сущест-

ствующие и потенциальные очаги локальных войн и вооруженных конфликтов вблизи ее государственной границы» [7].

В итоге следует констатировать, что продолжающаяся модернизация российского общества оказывает активное влияние на трансформацию системы ценностей [5, с. 102; 10, с. 25]. Отношение человека к природе остается потребительским. Сегодня мы явно ощущаем, что природа, которая кормила нас на протяжении тысячелетий, обеспечивала нашу жизнь, стала потенциальной угрозой и в недалеком будущем может отнять эту самую жизнь [6, с. 45]. В XXI веке возрастет угроза «экологических катастроф в ходе военных действий», а значит, возрастет угроза национальной безопасности России. Важной ее стороной выступает международная (внешняя) безопасность. В то же время она не в меньшей степени зависит от проводимой на современном этапе российским государством военной политики. Поэтому надежное обеспечение национальной безопасности и национальных интересов России требует активной военной политики, опирающейся на новейшие научно-технические достижения и научное прогнозирование с учетом экологического императива.

Список использованных источников

1. Алпенидзе, М. Д. География неустойчивого развития: военные конфликты и их экологические послед-

ствия [Электронный ресурс] / М. Д. Алпенидзе. – URL: <http://konescveta.ucoz.ru/publ/7-1-0-12>.

2. Военные прочат человечеству экологические войны [Электронный ресурс]. URL: http://esco-ecosys.narod.ru/2007_3/art118.htm

3. Вторая индокитайская война как техногенная экологическая катастрофа. [Электронный ресурс]. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/andreev_vtoraja/

4. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–56.

5. Потапова, Л. А. Функции гражданского общества по предотвращению проявлений экстремизма в молодежной среде / Л. А. Потапова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 102–104.

6. Рябова, Е. В. Роль запретов (табу) в экологическом воспитании // Е. В. Рябова / Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 45–47.

7. Указ Президента РФ от 12.05.2009 № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // «Российская газета». – № 88. – 19.05.2009.

8. Шушков, П. Война – экологический бумеранг за человечество / П. Шушков // Военный журнал. – 1998. – № 1. – С. 72–77.

9. Экологические катастрофы [Электронный ресурс]. URL: <http://environments.land-ecology.com.ua/karti/143-belyavskij-aa-osnovy-ekologii/1747--ekologicheskie-katastrofy.html>.

10. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 25–29.

Поступила 05.06.2012 г.

УДК 101.167
ББК 87.5

В. Н. Князев, О. А. Щетинина
V. N. Knyazev, O. A. Shchetinina

ЭФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ АСТРОСИНЕРГЕТИКИ

PHILOSOPHICAL ASPECTS OF ASTROSYNERGETICS

Астросинергетика представляет собой междисциплинарное научное направление, объясняющее эволюцию Вселенной в аспекте ее самоорганизации. Она описывает формирование и самоорганизацию структур в открытых системах, далеких от термодинамического равновесия. Астросинергетика имеет свою собственную методологическую базу. В статье исследуются ее научные и философские аспекты.

Ключевые слова: астросинергетика, самоорганизация, эволюция Вселенной, философия.

Astrosynergetics is an interdisciplinary scientific field explaining the Universe evolution in the aspect of its self-organization. Astrosynergetics describes the formation and self-organization of structures in open systems far from thermodynamic equilibrium. Astrosynergetics has its own methodological basis. In the article, the scientific and philosophical aspects of astrosynergetics are being examined.

Key words: astrosynergetics, self-organization, the Universe evolution, philosophy.

Становление постнеклассической астрофизической парадигмы существенно связано с появлением и последовательным развитием современного научного направления, получившего название «астросинергетика». Впервые этот термин использовался И. К. Розгачевой в ее монографии «Самоорганизующиеся системы во Вселенной» в 1989 году [7, с. 12]. Астросинергетика представляет собой современную теорию эволюции Вселенной в аспекте рассмотрения процессов ее развития и самоорганизации. Кроме того, в предисловии редактора к книге «Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве» В. А. Копчик пишет о том, что «синергетика представляет собой современную теорию эволюции больших, сверхсложных, открытых, термодинамически неравновесных, нелинейных динамических систем, обладающих обратной связью и существующих квазистационарно лишь в условиях постоянного обмена веществом, энергией и информацией с внешней средой» [9, с. 8]. Именно к таким системам он относит Вселенную.

Философское осмысление астросинергетики представляет собой философскую интерпретацию эволюционно-космогонической концепции развития Вселенной с точки зрения построения космологической картины мира. Последняя является в определенной мере целостной совокупностью представлений об эволюционном развитии Вселенной под действием процессов самоорганизации, приведших к формированию современной структуры Метагалактики и предполагаемого строения всей Вселенной в целом. Создание некоего «образа мира», как писал Макс Планк, содержание которого непременно уточняется, конкретизируется, дополняется, а иногда и вовсе пересматривается по мере развития науки. Речь идет о современной парадигме зарождения и развития Вселенной, носящей, разумеется, относительный характер. Об относительности современных представлений говорит история их возникновения, берущая свое начало в Античности, прошедшая через испытания Средневековья, активно разрабатываемая в период Нового времени и бурно развивающаяся в наши дни и стремящаяся к истинному знанию, возможность достижения которого вообще может быть поставлена под сомнение.

Вся современная астрофизика тем или иным образом уходит корнями в натурфилософские концепции античности, которые послужили своего рода вдохновением для всех последующих исследователей космоса. Примечательно, что некоторые древнегреческие философы весьма близко подошли к современным космогоническим представлениям, не имея при этом никакой наблюдательной и тем более теоретической основы. И все же наи-

более революционными следует признать взгляды И. Канта, который в работе «Всеобщая естественная история и теория неба» в 1755 г. высказал идеи «небулярной» космогонической гипотезы о возникновении и эволюции солнечной системы из первоначального диффузного облака частиц [4, с. 89.] Основным же механизмом формирования Вселенной в теории Канта являются всеобщие механические законы движения.

В основе астросинергетической концепции лежат эволюционные представления развития сложных неравновесных систем, коим, бесспорно, является космос. Астросинергетика, представляя собой теорию универсального космологического эволюционизма под действием процессов самоорганизации, превосходно вписывается в построение современных представлений о рождении, становлении и устройстве Вселенной. Фундаментом астросинергетики в равной степени являются идеи астрофизики, синергетики и философии. Эта концепция не только представляет собой совершенно новую онтологию научной астрофизической картины мира, но и основывается на своей собственной уникальной методологии, берущей свое начало в фундаментальных законах и принципах методологической концепции синергетики как таковой.

Астросинергетика обладает четко сформированным междисциплинарным понятийным аппаратом, представленным новой, не использованной ранее терминологией. В отличие от предыдущих направлений исследования сложных взаимодействующих систем в основе астросинергетики, бесспорно, лежат исследования в области неравновесной термодинамики. Астросинергетика обладает достаточно развитым математическим аппаратом: при этом нелинейный анализ позволяет исследовать изменение поведения системы выше критического значения управляющего параметра, определить, существует ли новая ветвь решения, тянется ли она до бесконечности или претерпевает другую бифуркацию [6, с. 31]. Базисом методологической концепции астросинергетики служат принципы, выдвинутые В. Г. Будановым по отношению к синергетике и примененные в рамках астросинергетики [2]. Первые два принципа – *гомеостатичность* Вселенной и ее *иерархичность* – представляют собой структурные принципы бытия. Гомеостатичность – это «поддержание программы функционирования системы, ее внутренних характеристик в некоторых рамках» [8, с. 289]. Этот принцип проявляется как некая цель развития и существования Вселенной, задающая основные рамки формирования космологических структур, начиная от точки предполагаемого возникновения Вселенной, условно получившей название «Большой

шой взрыв» до ее сегодняшнего состояния, в виде крупномасштабной структуры. В рамках этого принципа широкое обсуждение получил антропный принцип, согласно которому цель формирования и структурирования Вселенной заключается в появлении разумных существ, способных эту Вселенную наблюдать и исследовать. Этот принцип не является общепризнанным и часто критикуется учеными, не склонными выделять нашей Солнечной системе какое-либо привилегированное место во Вселенной. Но существуют некоторые «любопытные», как пишет А. А. Гриб в своей книге «Основные представления современной космологии», совпадения при сравнении величин мировых постоянных, которые не могут быть проигнорированы. Безусловно, А. А. Гриб задается вопросом об их случайности, при этом явно подчеркивает невозможность возникновения жизни на основе углерода даже при небольшом изменении мировых постоянных [3, с. 98]. Иерархичность Вселенной воплощена в «составной природе вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим» [2]. Здесь речь идет о временной, пространственной и энергетической иерархии. Начиная с момента Большого взрыва Вселенная проходит несколько стадий в своем развитии, характеризующихся преобладанием определенных космологических структур, причем последующее космообразование связано с их все большим усложнением и явно выраженной в конечном счете иерархией. Неотъемлемой частью данного принципа, на наш взгляд, является фрактальность Вселенной, изучению которой отводится немалая роль в современной астрофизике. Так, при изучении крупномасштабной структуры Вселенной, т. е. при изучении распределения галактик во всем наблюдаемом объеме Вселенной были выделены области с повышенной концентрацией галактик: филаменты (волокна из галактик или из скоплений галактик), плоскости, в которых находятся скопления галактик. Эти плоскости называют также сверхскоплениями. Обнаружены гигантские пустоты (войды), которые ограничены плоскостями и могут пронизываться филаментами. Все это указывает на некое «губчатое» строение крупномасштабной структуры Вселенной. Основой исследования крупномасштабного распределения галактик служат некие первоначально выбранные «маркеры», маяки Вселенной. Такими свойствами обладают квазары. Они являются самыми далекими доступными наблюдению объектами, расположенными на самом «краю» Метагалактики. Сейчас с помощью квазаров мы наблюдаем следы фрактальных свойств начальных флуктуаций плотности вещества, из которых благодаря развитию гравитационной неустойчивости формируется крупномасштабная

структура. Более подробная информация по этому вопросу представлена в статье «Фрактальные свойства крупномасштабной структуры» [12].

Второй группой астросинергетических положений служат пять принципов становления. Первым из них является принцип *нелинейности*. Согласно Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмову, он является фундаментальным, воплощая в себе множественность качественно различных путей эволюции, отражая вероятностный характер видения мира [5, с. 35]. Этот принцип включает в себя некоторый характер вероятности, выраженный в соотношении фундаментальных констант и сил фундаментальных взаимодействий, нарушение баланса между которыми неизбежно привело бы к совершенно иному ходу эволюции. Следующим принципом становления является *незамкнутость* или *открытость* системы, выраженная во взаимодействии системы с ее окружением. По нашему мнению, применение понятия открытости ко всей Вселенной при условии, что для исследований нам доступна лишь известная по своим масштабам применительно ко всему объему ее часть, а именно то, что мы называем Метагалактикой, еще неокончательно обосновано. Но это отнюдь не означает, что менее крупные космические образования, такие как солнечные системы, галактики и скопления галактик, не могут быть признаны открытыми и рассмотрены в рамках этого принципа. «Именно открытость позволяет эволюционировать... системам от простого к сложному...» [8, с. 296]. Третий принцип становления связан с *неустойчивостью* системы, необходимостью выбора дальнейшего пути развития, путем преодоления определенной точки бифуркации, знаменующий собой «рубеж между новым и старым» [8, с. 297]. Это наглядно демонстрируется всей теорией эволюции становления современной картины Вселенной. И особенно ярко выражено на ранних стадиях ее развития [11]. Четвертый принцип становления носит название *эмерджентности* или *динамической иерархичности*. Здесь уже речь идет не об иерархии, как принципе бытия, а о смене иерархических уровней, их рождении и гибели, представляющей собой некий процесс самоорганизации в астросинергетической концепции эволюции Вселенной. «Этот принцип описывает возникновение нового качества системы по горизонтали, т. е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров мегауровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры». [8, с. 279.] По сути, современная космология пытается смоделировать возможный вариант процесса становления Вселенной, беря за основу ее современные характеристики и «конструируя» путь

ее эволюции в обратном направлении. Отправной точкой служат современные физико-астрономические параметры, на которые путем динамического развития и должна вывести та или иная космологическая теория, претендующая на объяснение возникновения и развития мира. Наконец, пятым принципом является принцип *наблюдаемости*. Этот принцип весьма относителен в применении к астрофизике по той простой причине, что область реальных астрономических наблюдений весьма ограничена, а возможность экспериментальной проверки того или иного факта практически вовсе оказывается невозможной. Таким образом, ученые все чаще прибегают не к непосредственным наблюдениям, а к статистической обработке уже имеющегося массива данных и компьютерному моделированию, позволяющему понять фактическое распределение вещества во Вселенной.

Применительно к астросинергетике необходимо добавить еще два принципа – принципы *сложности* системы и ее *неравновесности*. Принцип сложности непосредственно указывает на то, с каким объектом исследования имеет дело астросинергетика. Как отмечалось ранее, для рассмотрения в рамках синергетической концепции подходят лишь сложные, самоорганизующиеся системы и именно Вселенная служит на то самым ярким примером, ибо она изначально представляет собой «все» родившееся из «абсолютного ничего». Одно только это заставляет задуматься над очень многими вопросами, носящими не только астрофизический характер, но и чисто философский. Вселенная уникальна во всех своих проявлениях. Она не поддается описанию простыми законами астрофизики. Многие величайшие умы всех времен, такие как Альберт Эйнштейн, Александр Фридман, Эдвин Хаббл, посвятили всю свою жизнь разгадке тайны Вселенной, но так и не смогли раскрыть всех ее секретов. Вселенная сакральна. Чем больше мы пытаемся познать Вселенную, тем больше сюрпризов она нам преподносит, недвусмысленно намекая на всю ничтожность наших усилий. Современные исследования обнаружили присутствие во Вселенной некой «темной материи» или как ее еще называют скрытой массы. Ее нельзя обнаружить визуально, она не излучает света, а потому невидима. Темная материя проявляет себя лишь своим тяготением. Она пронизывает всю сущность космоса, образуя обширные гало вокруг галактик, содержась в их группах и скоплениях, служа незримым «клеем» Вселенной и не давая ей «распасться» в противовес еще одной загадочной силе, получившей название «космического вакуума», или «темной энергии», заставляющей Вселенную расширяться. На сегодняшний день эти явления служат основой многих теоретических и практи-

ческих исследований. И все еще остаются неразгаданными. Как пишет А. Д. Чернин, профессор Государственного астрономического института им. П. К. Штернберга, в своей книге «Космология: большой взрыв»: «Физическая природа темной материи почти столь же загадочна, как и природа темной энергии» [10, с. 7]. Принцип неравновесности в свою очередь демонстрирует саму возможность существования точек бифуркации, а, следовательно, и принципа неустойчивости. Возможно в первоначальном состоянии Вселенная была размером меньше атома и представляла собой сгусток чистой энергии. Последующее расширение Вселенной произошло со скоростью большей скорости света. Энергия трансформировалась в субатомные частицы. В первые мгновения после Большого взрыва Вселенная была раскаленная и плотная, субатомные частицы образовывались и исчезали, перемещались с огромной скоростью. При последующем остывании Вселенной частицы переставали превращаться в энергию, таким образом, увеличивалось количество субчастиц. Частицы и античастицы аннигилировали. Нарушение равновесия между веществом и антивеществом, пусть даже с разницей в одну частицу, привело к дисбалансу и преобладанию вещества над антивеществом во Вселенной, знаменующем собой начало рождения «всего». Дальнейшее понижение температуры Вселенной привело к ее усложнению. Частицы-вещества замедлились до такой степени, что смогли соединиться, образуя первые ядра элементов: водорода, гелия, лития. И все это произошло за первые три минуты жизни Вселенной. И только лишь через 380 000 лет после Большого взрыва электроны замедлились достаточно, чтобы присоединиться к атомам. Вместо «молочного супа» Вселенная стала прозрачной. Дальнейшее, все более усложняющееся развитие Вселенной привело к возникновению первых галактик, звезд, солнечных систем, разумной жизни.

Синергетика в целом и астросинергетика в частности представляют собой новое, быстро развивающееся направление, позволяющее обобщать знания, накопленные человечеством в различных областях науки для их систематизации и введения универсальных качественных закономерностей возникновения, эволюционного развития и разрушения новых структур. Все это неизбежно порождает необходимость осмысления мировоззренческих, онтологических и эпистемологических аспектов астрофизического познания.

Список использованных источников

1. Антология мировой философии : в 4 т. – М. : Мысль, 1969. – Т. III. – 760 с.

2. Буданов, В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы / В. Г. Буданов. URL : <http://spkurdyumov.narod.ru/buuuddd.htm>.
3. Гриб, А. А. Основные представления современной космологии / А. А. Гриб. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2008. – 108 с.
4. Кант И. Сочинения : в 6 т. – М. : Мысль, 1963. – Т. I. – 543 с.
5. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
6. Миносян, Л. А. Единая теория поля: философский анализ современных проблем физики элементарных частиц и космологии. Опыт синергетического осмысления / Л. А. Миносян. – М. : КонКнига, 2005. – 176 с.
7. Розгачева, И. К. Самоорганизующиеся системы во Вселенной / И. К. Розгачева. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
8. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
9. Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – 498 с.
10. Чернин, А. Д. Космология: Большой взрыв / А. Д. Чернин. – Фрязино : Век 2, 2005. – 64 с.
11. Щетинина, О. А. О самоорганизующихся процессах во Вселенной / О. А. Щетинина // Великие преобразователи естествознания: Мария Склодовская-Кюри : материалы XXIII Междунар. чтений. – Минск : БГУИР, 2011. – 340 с.
12. arXiv:1201.5554v1 [astro-ph.CO] 26 Jan 2012.

Поступила 28.08.2012 г.

УДК 398; 81'344
ББК 82+81

М. Ю. Андуганова
M. Ju. Anduganova

ПОТЕНЦИАЛ ДИСКУРСА В ИССЛЕДОВАНИИ ФОНОСТИЛИСТИКИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

DISCOURSE POTENTIAL IN FOLKLORE PHONOSTYLISTICS RESEARCH

В работе освещаются вопросы противопоставления стиля языка стилю речи, текста дискурсу. В свою очередь фоностиль выделяется в один из направлений лингвостилистики, которая состоит из двух уровней (сегментного и суперсегментного). Фольклорное произведение, бытуя изначально в устной форме, требует дискурсивного подхода при исследовании фоностиля с целью получения более полного декодирования информации.

Ключевые слова: текст, дискурс, фоностилика, сегмент, суперсегмент.

The article deals with the issues on contrasting the style of language with the style of speech, text with discourse. Phonostyle, in turn, is one of the fields of linguostylistics, which consists of two levels (segment and supersegment). A folklore work, originally presented in an oral form, demands a discursive approach to research phonostyle for obtaining more complete information decoding.

Key words: text, discourse, phonostylistics, segment, supersegment.

Фоностилика как частное направление исследований стиля подразделяется на два уровня – сегментный и суперсегментный. Суперсегментный уровень предполагает изучение более сложных единиц, не исключая экспериментальные исследования с использованием всевозможного оборудования, например, при анализе интонаций, фразовых и сверхфразовых ударений, тона, мелодики и т. д. Первый уровень фоностиля – сегментный, основанный на экспрессии повторов фонем, их частоты, периодичности и др.

Лингвистическая стилистика, одним из уровней которой является фоностиль, официально возникла в середине 20-го столетия и изучает стиль языка. Бытует мнение, что употребляющийся в лингвистической стилистике термин «стиль языка» не существует как таковой и, соответственно, не может служить объектом исследования. Им по праву является «стиль речи», поскольку словесное выражение мысли, как отмечает Х. Р. Курбатов, есть явление речи, а язык – это тот материал, при помощи которого строится речь [10, с. 8]. В действительности же понятие «стиль» получило определение в функциональной стилистике на базе двух противоположений: (1) дихотомии языка и речи и (2) дихотомии письменной и устной речи [1, с. 81]. Эти два противопоставления обусловили деление предмета функциональной стилистики на стиль речи и стиль языка.

Разграничение определений стиля языка и стиля речи представляет собой весьма сложную задачу, поэтому оно и не получает последовательного выражения в интерпретациях стиля различных исследователей [6, с. 36]. Анализ понятий «стиль речи» и «стиль языка» приводит ученых к выводу о том, что они могут быть определены только на уровне абстракции. Это объясняется тем, что конкретная реализация, т. е. текст, не может состоять только из «одноокрашенных средств». Таким образом, «стиль», рассматриваемый с этих позиций, определяется либо как «свойство языковой ткани» [7, с. 85], либо как «совокупность средств, потенциально могущих быть использованными» [11, с. 49], либо же как «идеальный гипотетический конструкт лингвиста» [13, с. 87].

Сложность и противоречивость в вопросах о стилях языка и стилях речи, функциях языка и функциях речи, стилистики языка и стилистики речи отразили отсутствие их единого понимания в функциональной стилистике. В наши задачи не входит подробное рассмотрение данной проблемы. Однако важно отметить, что это не является лишь схоластическим спором, поскольку на основе дихотомии языка и речи сформировался определенный научный подход к трактовке стилей, который нашел отражение в классификациях функциональных стилей языка, а также создал системную и методологическую основу в анализе

стилей – от стилей языка к стилям речи, от системы к употреблению [13, с. 15].

При определении понятия «функциональный стиль» многие исследователи обращаются к определению стиля, данному В. В. Виноградовым в статье по итогам дискуссии вопросов стилистики в 1955 г.: «Стиль – это общественноосознанная и функционально обусловленная, внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа» [1, с. 73]. Это определение уже стало хрестоматийным.

Выделение ряда подсистем литературного языка или функциональных стилей не охватывает всех существенных стилистических оттенков и категорий. В этом смысле совершенно справедливо было замечено К. А. Долининым, что «объективная стилистическая характеристика языковой единицы, понимаемая как ее коннотативное значение в целом, никак не исчерпывается соотносительностью этой единицы с тем или иным функциональным стилем: кроме функционально-стилистической окраски существует еще и окраска эмоциональная, которую стилистика не имеет права игнорировать» [6, с. 38].

В лингвистической литературе используется целый ряд стилистических понятий («категорий» и «окрасок»), которые не включаются в классификацию функциональных стилей.

К таким стилистическим категориям можно отнести: «книжный – разговорный», «спонтанный – подготовленный», «нейтральный», «официальный», «вульгарный», «поэтический», «торжественный» и т. д. Использование данных понятий в качестве стилистических параметров неоднократно отмечалось в современных исследованиях В. Г. Костомаровым [8, с. 173], К. А. Долининым [6, с. 39] и др.

Развитие общелингвистической теории стиля в рамках функциональной стилистики предшествовало фоностилистическим исследованиям. В связи с этим усилия фонетистов сосредоточены на изучении стилистической модификации в рамках фонетического уровня.

Основываясь на опыте уже проведенных фоностилистических исследований, можно определить несколько групп stileобразующих факторов для фоностилья: (1) функциональные стили, (2) формы речи: устная, письменная, диалог, монолог, (3) условия общения.

Конец 20-го века ознаменован выдвижением на первый план понятия текста как основного

предмета исследования. Тогда же в индоевропейистике, а позднее в финноугроведении появилась тенденция многоаспектного исследования текста, что дает возможность изучать его не только в качестве некоего целого, но и части другого целого [2; 3; 4; 12].

Современный этап развития общего языкознания связан с введением в лингвистическое исследование понятия *дискурс*. В отличие от текста он включает не только лингвистические факторы, но и экстралингвистические и невербальные части общения [5, с. 86].

Сказанное выше дает нам основание полагать, что при исследовании фольклорного произведения наиболее информативную, целостную и ценную картину позволит извлечь анализ, при котором объектом лингвистики станет не текст, а дискурс. Это позволит подвергнуть анализу фольклорное произведение не только с позиции классического языкознания, но и более современных подходов, таких как лингвофольклористика, психолингвистика, лингвостилистики, нейролингвистика, этнолингвистика, социолингвистика и др.

Фольклорное произведение изначально веками бытовало в устной форме. Сами же жанры фольклора в большинстве своем состоят преимущественно из стихотворных произведений, в том числе и разновидностей белого стиха (верлибр и прозовик). Поскольку это дает возможность легче запоминать его в первоизданной форме, сохранить как живую память творчества предков и передавать из уст в уста последующим поколениям. Именно в устном народном творчестве широко представлены веками апробированные этносом лингвистические, паралингвистические, экстралингвистические и психолингвистические приемы и средства хранения, передачи и восприятия информации, что можно назвать кодированием и зашифровкой особой информации. Декодирование или ее расшифровка зависит от комплексных исследовательских работ лингвистов, философов, этнологов, этнографов, психологов, фольклористов, историков с возможным применением высокотехнического оборудования и проведения экспериментальных работ не только в рамках одной, а на стыке нескольких областей наук. Сам по себе текст как объект лингвостилистики – это кодированная информация, а шифровка и ее дешифрование – входит в компетенцию дискурса как объекта исследования. По справедливому замечанию З. В. Демьяненко, текст можно также противопоставить дискурсу *как язык речи* [5, с. 95].

Не вызывает сомнений, что содержание любого стихотворения невозможно уяснить в полной мере, если не выйти за его пределы и не включить в поэтическую систему, сопоставив его с другими

подобными произведениями.

Звуковое многообразие стихотворной речи очень богато. Термин «стих» употребляется в значении системы речи [14, с. 25] и строки как единицы ритма [15, с. 8]. Он также обозначает иногда некоторое ритмическое повторение более или менее однородных элементов. Фонемный повтор, являясь примером периодичной встречаемости элементарных единиц языка, наиболее демонстративно представлен в поэтических произведениях, фольклорных жанрах.

Стихотворную речь относят к особой фонетической подсистеме. Одним из доказательств ее обособленности является то, что «незначимое в обычной информационной речи становится значимым в поэтической речи».

Такая значимость достигается благодаря начальной и внутренней аллитерации, ассонансу, рифме, консонансу, ритму и ономапоее, наличие и доминирование которых является характерной, неотъемлемой чертой любого фольклорного произведения, особенно стихотворного.

Знаменателен тот факт, что фонемные повторы, выходящие за пределы рифмы, привлекали внимание поэтов, литературоведов и лингвистов еще в начале XX века. В настоящее время они составляют самостоятельную область исследования. Работы на материале индоевропейских языков дают широкое представление о структуре фонемных повторов в поэтических текстах [12].

Таким образом, объектом фоностилистики может выступать как текст, так и дискурс, но поскольку устное народное творчество изначально не бытовало в письменной форме и несло не только функцию хранения, но и восприятия, передачи, а также обмена информацией, то дискурс позволит расширить цели и задачи исследования. В качестве объекта фоностилистики он способен раскрыть не только лингвистический, но и экстралингвистический потенциал фольклорного произведения, т. е. более полное декодирование наследия предков.

Список использованных источников

1. Виноградов, В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 5. – С. 15–34.

2. Водясова, Л. П. Способы выражения связности текста в мордовских языках / Л. П. Водясова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10. – С. 234–240.

3. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

4. Водясова, Л. П. Частица как средство связи компонентов сложного синтаксического целого в мордовских языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образования. – 2011. – № 3 (7). – С. 70–73.

5. Демьяненко, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова быденного языка / В. З. Демьяненко // Язык, культура, общество. Пленарные доклады IV Международной конференции. – М., 2007. – С. 86–95.

6. Долинин, К. А. О некоторых понятиях лингвистической стилистики / К. А. Долинин // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – М., 1973. – С. 35–40.

7. Кожина, М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина. – Пермь : Пермск. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1972. – 353 с.

8. Костомаров, В. Г. О разграничении терминов «устный», «разговорный», «письменный», «книжный» / В. Г. Костомаров // Проблемы современной филологии. – М. : Наука, 1965. – 176 с.

9. Крюкова, О. П. Фоностилистические особенности ораторской речи / О. П. Крюкова // Экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1982. – 157 с.

10. Курбатов, Х. Р. Татарская лингвистическая стилистика и поэтика / Х. Р. Курбатов. – М. : Наука, 1978. – 218 с.

11. Леонтьев, А. А. Понятие «стиль речи» и «стили языка» в ряду других понятий лингвистики речи / А. А. Леонтьев // Сб. научных трудов МГПИИЯ им. Тореза. – М., 1973. – С. 46–52.

12. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха / Ю. М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 271 с.

13. Скребнев, Ю. М. Некоторые понятия стилистики в свете дихотомии «язык-речь» / Ю. М. Скребнев // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Тореза. – М., 1973. – С. 82–88.

14. Тимофеев, Л. Очерки теории и истории русского стиха / Л. Тимофеев. – М., 1958. – 204 с.

15. Холшевников, В. Основы стиховедения. Русское стихосложение / В. Холшевников. – Л., 1962. – 172 с.

Поступила 01.05.2012 г.

УДК 811.511.152.1
ББК 81.66.3

Л. П. Водясова
L. P. Vodyasova

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СИГНАЛЫ НАЧАЛА И КОНЦА СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО В СОВРЕМЕННОМ ЭРЗЯНСКОМ ЯЗЫКЕ*

LINGUISTIC SIGNALS OF THE BEGINNING AND THE END OF THE COMPLEX SYNTACTIC WHOLE IN THE MODERN ERZYA LANGUAGE

В статье рассматриваются грамматические признаки границ сложного синтаксического целого в современном эрзянском языке. Смысловым стержнем выступает общность темы, лингвистическими способами сигнализации конца и начала служат синтаксические структуры и лексика.

Ключевые слова: сложное синтаксическое целое, сигналы начала и конца, синтаксическая структура, лексика.

The article analyzes grammatical characteristics of the boundaries of a complex syntactic whole in the modern Erzya language. The common theme is the core meaning, the linguistic ways of indicating the end and the beginning are syntax and vocabulary.

Key words: complex syntactic whole, signals of the beginning and the end, syntax, vocabulary.

Текст представляет собой достаточно сложное и многообразное и в то же время весьма интересное явление. Он является объектом для исследования специалистов различных областей знаний: лингвистики [3], литературоведения [4; 6; 13], философии [9], педагогики [22] и т. д.

Основной единицей текста является сложное синтаксическое целое (ССЦ), представляющее собой тесное семантико-синтаксическое и модальное единство. Сложным в лингвистике текста является вопрос о границах сложного синтаксического целого (ССЦ), о критериях его выделения в тексте. Как единица промежуточного уровня между отдельным предложением и текстом оно должно отграничиваться, с одной стороны, от отдельного предложения, с другой – от ряда последовательно объединенных предложений, т. е. от других ССЦ и прочих структурных единиц текста. Исследователи пытаются установить объективные грамматические признаки границы ССЦ, обращая внимание на начальные и конечные компоненты этих единиц. Конечно, не следует обольщаться: далеко не всякое сложное единство четко формально отграничено от предыдущего и последующего. Большая часть имеет лишь семантические границы. Общность темы является смысловым стержнем для объединения группы предложений в целое. Но есть и лингвистические способы сигнализации начала и конца. Для этого используются

как синтаксические структуры, так и лексика.

Одним из обязательных информативных элементов является «действующее лицо». Без него невозможно выполнение действий, которые переплетаются и образуют содержательную основу ССЦ. Для обозначения действующего лица используются имя собственное, имя существительное нарицательное в форме основного, указательного или притяжательного склонения, имя существительное с притяжательным местоимением, личные местоимения первого лица единственного или множественного числа: *Ков ютко уш кода Алексеев майси Макарьевсэ. А шабрат ваксонзо, а оят-ялгат <...>* [20, с. 8] «Целый месяц уж Алексеев мается в Макарьеве. Ни соседей рядом с ним, ни друзей <...>»; *Од ломантне пурнавсть Манай Настань кудонзо вальмалов. Эрва чокшнестэнтъ истяня <...>* [18, с. 25] «Молодые люди собрались перед домом Манаевой Насты (Насты). Каждый вечер так <...>».

Одним из наиболее ярких средств, сигнализирующих о начале ССЦ, является стоящее в начале первого компонента обстоятельство времени, выраженное разными классами слов. Так как большая часть повествований имеет в виду ряд развивающихся во времени событий, то понятно, что, располагаясь во временном потоке, каждое из них занимает в нем определенное место, охватывает определенную длительность. Время оказывается как бы разделенным на отрезки, каждый из которых содержит определенный эпизод, отдельное событие или более или менее очерченную

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Лексические и грамматические средства создания связности текста в мордовских языках» (проект № 11-14-13006 а/В).

часть события. В подобных случаях ССЦ обычно вводится наречием времени, именем существительным (чаще всего с послелогом) или другими оборотами со значением времени: *Ютазь иень тельня-тунда лететьсь тень топавтомс поки тев* <...> [15, с. 4] Зимой-весной прошлого года пришлось мне выполнить большое дело <...>; *Патриархонть туема чистэнзэ, зорянь лазово-ма шкане, Тикшаень тердизь владыкантень* <...> [5, с. 25] «В день отъезда патриарха, на ранней заре, Тикшая позвали к владыке <...>».

Так же, как время совершающегося действия, указание на место его совершения может служить формальным зачином эпизода, составляющего содержание ССЦ. Названное место является как бы фоном, на котором разворачивается описываемое событие. В качестве указателей используются имена собственные – географические названия, наречия места, имена существительные в форме пространственных падежей (инессив, элатив, иллатив, латив, пролатив) и т. п.: *Якстере площадентень сур а ков тонгомс – истянь зяро ломантнеде тезэнь пуромсть. Пелезэ Московось. Разинэнь ветизь* <...> [5, с. 464] «На Красной площади палец некуда воткнуть – столько народа здесь собралось. Половина Москвы. Разина привели <...>»; *Нижней Новгородь перька, конань таркасо кезэрень шкане ульнесь эрзянь ош, ламо сядот иень перть човор эрять эрзят ды рузт. Човорякшиность аволь ансяк вересь ды кельтне* <...> [14, с. 56] «Вокруг Нижнего Новгорода, на месте которого в древности стоял эрзянский город, много сотен лет вперемешку жили эрзяне и русские. Смешались не только кровь и языки <...>».

Началом более или менее значительного отрезка текста, а тем самым и начинающего его ССЦ, служит появление нового персонажа, сопровождаемое его представлением читателю. Наблюдения над текстами показали, что «представление» обычно осуществляется при помощи глаголов *самс* «прийти», *совамс* «зайти», *сыргамс* «начать», «собраться сделать», *ушодомс* «начать», чаще всего в форме третьего лица, указательных частиц и т. п.: *Сась Пахом Васильевич. Сыцятнеде сонэнзэ евтась Вася* <...> [2, с. 26] «Пришел Пахом Васильевич. О пришедших ему рассказал Вася <...>»; *Народонть юткова совась Груша. Лоткась тетянзо икелев* [23, с. 130] «Среди народа прошла Груша. Остановилась перед отцом».

Началом ССЦ может служить вопрос: *Тынь некининк, кода нарвамсто кулдордыть гулькатне? Пизэстэст апак лисне?* <...> *Ватолань тавадкс ало Будулмай Зиняк истя гульнесь* <...> [19, с. 55] «Вы видели, как при выведении птенцов гулькают голубки? Не выходя из своих гнезд?.. Под ватиновым одеялом Будулмаева Зина также

гулькала <...>».

Границу ССЦ помогает определить и автосемантический характер начального предложения. Последующие предложения чаще всего синсемантические. При этом на стыке ССЦ возможна смена временных форм глагола (настоящее – прошедшее, прошедшее – будущее сложное): *Кизэсь кармась оламо. Пиженть ютксо ожо-якстере тютст кивчкаесть. Цецятне правтызь мазый каштазост ды ней кенерститть видьмекст – сыньгак икеле шкадо арситть* [17, с. 38] «Лето начало линять. Среди зелени засверкали желто-красные цвета. Цветы уронили свои красивые венки и теперь помогают созреть семенам – и они думают о будущем».

ССЦ является единицей формально-семантической. Поэтому естественно, что начало и конец его совпадают с началом и концом более или менее отграниченного высказывания как содержательной единицы речи. Исходя из этого, ССЦ может иметь как формальный зачин, сигнализирующий о начале высказывания, так и формальные концовки, которые могут быть выражены средствами грамматики или лексики.

Так, конец ССЦ может быть обозначен лексически – глаголом, указывающим на удаление, уход действующего лица (наиболее употребительны глаголы типа *лисемс* «выйти», *ношкстамс* «убежать», *туемс* «уйти» или их синонимы, употребляемые, чаще всего, в форме третьего лица): <...> *Вейке-вейкень эшкесезь, чапанниктне капшасть кудостонтть. Долгин истяк эзь кенере ледеме Проскас, васенцекс менсь ушов* [21, с. 29] «<...> Ударяясь друг о друга, чапанники торопились из дома. Долгин, так и не успев выстрелить в Праску (Прасковью), первым вырвался на улицу»; <...> *Рая каподсь киши сускомо ды ношкстась Явлеень станцияв* [2, с. 229] «<...> Рая схватила кусок хлеба и побежала на Явлейскую станцию»; <...> *эзть тукино Урванонь мельс сюнав атянтть валонзо, ды чатьмонсь. Ансяк уктась кувакасто, «паро валонь кис» евтась пасиба ды тусь кудов прянь нолдазь* [10, с. 246] «<...> не понравились Урвану (Гурьяну) слова богатого старика, да промолчал. Только вздохнул глубоко, «за добрые слова» сказал спасибо и ушел домой, опустив голову».

Риторический вопрос может не только служить началом ССЦ, но и оформлять его конец: <...> *Сынь [Петя ды Лиза] <...> эзть евта вейкест-вейкест туртов вейкеяк вал. Эрва вастомсто Лиза ансяк пейдезеви, Петя визделгады. Кода ды мейсэ изнямс те виздемась, смелстэ варштамс тейтеренть сельмес ды евтамс тензэ седей валонть – вечктян?* [1, с. 182] «<...> Они [Петя и Лиза] <...> не сказали друг другу ни одного слова. При каждой встрече, как только Лиза рассмеется, Петя застесняется. Как и чем победить

это стеснение, смело посмотреть в глаза девушки и произнести заветное слово – люблю?»

Граница ССЦ может быть обозначена и сменной характера связи самостоятельных предложений в нем – параллельная связь меняется на цепную (последовательную): *Педе пецек мольсть читне. Прядовсь кизэсь. Ютась сексесь. Таго сась телесь. Поки мелявкст сон Умбравкинтнэнь кудос эзь кандо* [16, с. 22] «Друг за другом шли дни. Закончилось лето. Прошла осень. Снова пришла зима. Больших забот в дом Умбравкиных она не принесла».

ССЦ может заканчиваться присоединительной конструкцией, которая благодаря тому, что приносит эмоционально-экспрессивную окраску в содержание высказывания, достаточно активно используется для синтаксического оформления концовок ССЦ: <...> *Те пластинкасонть – монь раськень – покитянь покитянзо, покитянь-бабань, тетянь-авань – морост. Минек. Эрзянь* [16, с. 70] «<...> На этой пластинке песни моего народа – прадедов, дедов, моих родителей. Наши. Эрзянские».

Г. А. Золотова [7, с. 305–310], а вслед за ней и Е. А. Реферовская [12, с. 60] одним из средств разграничения ССЦ (по их терминологии, сверхфразового единства (СФЕ) считают смену структуры составляющих их предложений. В соседних ССЦ могут обнаруживаться различные рематические доминанты, отвечающие смене типа речи. Например, за ССЦ описательного характера, где ремами окажутся слова, называющие предметы, которые перечисляются в последовательных предложениях («предметные рематические доминанты»), может следовать ССЦ, повествующее о действиях, событиях, происходящих в описанных выше условиях, в описанном выше месте. Здесь ремами окажутся глаголы, обозначающие эти действия, и мы будем иметь «акциональную рематическую доминанту». Разумеется, смена рематических доминант в соседних ССЦ не обязательна, но она возможна. О. И. Москальская пограничными сигналами между ССЦ считает «нарушение непрерывности тематической прогрессии при актуальном членении текста» [11, с. 35]. Точки зрения этого ученого придерживается и Н. А. Ипполитова. Исследователь отмечает, что СФЕ (ССЦ) раскрывает одну какую-либо тему. В последующих СФЕ (ССЦ) эта тема или получает развитие, или совершается переход к новой теме. Таким образом, происходит движение текста от известного, данного к новому: каждое последующее СФЕ (ССЦ) «опирается в коммуникативном плане на предшествующее, в результате чего возникает «рема-тематическая цепочка, имеющая конечный характер и определяется границы» СФЕ (ССЦ) [8, с. 21].

Таким образом, отделить ССЦ от других

ССЦ (или других единиц текста) можно с помощью различных способов, однако следует помнить, что его границы всегда семантически, так как охватывает одно более или менее законченное высказывание в потоке текста, высказывание, содержащее некую более или менее самостоятельную микротему, представляющую собой часть общей темы повествования (описания, рассуждения). Семантические же границы могут быть отмечены (и в большинстве случаев отмечаются) лексическими и грамматическими сигналами.

Список использованных источников

1. Абрамов, К. Г. Ломантне теевсть малацекс : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1961. – 428 с. – Мордов.-эрзя яз.
2. Абрамов, К. Г. Качамонь пачк : роман / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1964. – 556 с. – Мордов.-эрзя яз.
3. Водясова, Л. П. Частица как средство связи компонентов сложного синтаксического целого в мордовских языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 70–73.
4. Водясова, Л. П. Перифраза как средство создания связности и образности текста в произведениях мордовских писателей / Л. П. Водясова, Е. А. Жиндеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 255–262.
5. Доронин, А. М. Баягань сулейть : роман / А. М. Доронин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1996. – 480 с. – Мордов.-эрзя яз.
6. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е. А. Жиндеева, Н. А. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 70–73.
7. Золотова, Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – 3-е изд. – М. : Либроком, 2009. – 352 с.
8. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 172 с.
9. Куприянов, А. Ю. Культурно-продуктивная личность в трудах славянофилов в контексте цивилизованной специфики русского общества / А. Ю. Куприянов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 64–69.
10. Куторкин, А. Д. Лажныця Сура : роман. Кн. 3 / А. Д. Куторкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. – 392 с. – Мордов.-эрзя яз.
11. Москальская, О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. – М. : Высш. шк., 1981. – 183 с.
12. Реферовская, Е. А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е. А. Реферовская. – 2-е изд., испр. ; под ред. А. В. Бондаренко. – М. : Комкнига, 2007. – 168 с.
13. Рогачев, В. И. Духовная культура мордвы-каратаев. Обряды и фольклор: свадебные причитания / В. И. Рогачев // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 80–81

14. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1991. – № 6. – 96 с.
 15. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1992. – № 2–3. – 96 с.
 16. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1996. – № 8–9. – 144 с.
 17. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1997. – № 9. – 144 с.
 18. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1999. – № 3. – 144 с.
 19. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1999. – № 5. – 144 с.

20. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1999. – № 6. – 144 с.
 21. Сятко : лит.-худож. и обществ.-полит. журн. – 1999. – № 12. – 144 с.
 22. Уткина, Т. В. Сопряженное изучение литературы в аспекте гуманитарных технологий / Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 81–83.
 23. Чесноков, Ф. М. Од эрямонь увт : евтнемат ды пьесат / Ф. М. Чесноков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. – 331 с. – На мордов.-эрзя яз.

Поступила 10.07.2012 г.

УДК 821.161.1-132
 ББК Ш5 (2Рос=Рус)5

Д. А. Дубровская, С. А. Дубровская
D. A. Dubrovskaya, S. A. Dubrovskaya

«СМЕХОВОЕ СЛОВО» В РОМАНЕ А. С. ПУШКИНА
 «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»

“LAUGHTER DISCOURSE” IN A. S. PUSHKIN’S NOVEL
 “THE CAPTAIN’S DAUGHTER”

В статье раскрываются особенности звучания «смехового слова» в пространстве романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка». «Смеховое слово» рассматривается как средство и условие достижения адекватного понимания авторского замысла.

Ключевые слова: «смеховое слово», карнавальный смех, карнавальные мотивы, автор, роман.

The article reveals the peculiarities of usage of “laughter discourse” in A. S. Pushkin’s novel “The Captain’s Daughter”. The author considers “laughter discourse” as a means of achieving proper understanding of the author’s message.

Key words: “laughter discourse”, carnival laughter, carnival motifs, author, novel.

Концепция «смехового слова» как особого явления литературного сознания европейского средневековья и Возрождения разрабатывалась М. М. Бахтиным в ходе исследования романа Ф. Рабле [3]. Ученый рассматривает «смеховое слово» в контексте изучения смеха как феномена народной смеховой культуры. Генезис «смехового слова» – в карнавальном смехе и процессе карнализации. Сущностные характеристики «смехового слова» определяются праздничностью, всеобщностью, амбивалентностью карнавального смеха [3, с. 12]. Основываясь на концептуальных положениях М. М. Бахтина, рассмотрим особенности звучания «смехового слова» в пространстве романа А. С. Пушкина. Под «смеховым словом» мы понимаем не только определенный тип слова,

но и сюжетную ситуацию, порожденную карнавальным смехом и порождающую смех.

Характерно, что М. М. Бахтин в одном из писем Л. Е. Пинскому (в нач. 1960-х гг.) делился своими планами при переработке «Рабле» «коснуться элементов карнавальной культуры у Пушкина», которые «очень сильны в нем» [5, с. 59], и в это же время в «Заметках» отмечал: «После Пушкина и Гоголя смеховая (карнавальная) линия в русской литературе оборвалась» [1, с. 376].

В творчестве А. С. Пушкина наиболее очевидна связь комического со смехом (в понимании М. М. Бахтина). Смех не становится предметом специального рассмотрения Пушкина, но находится в поле активного критического внимания. Так, размышляя о национально-русских особенностях

(в связи с басенным творчеством И. А. Крылова), Пушкин называет «отличительной чертой в наших нравах» «веселое лукавство ума, насмешливость и живописный способ выражаться» [6, т. 7, с. 23] (здесь и далее выделено нами. – С. Д.). В последующих пушкинских критических статьях, заметках и письмах «настоящая веселость» становится качественной характеристикой, во многом определяющей самобытность произведения (вспомним пушкинский отзыв о «Вечерах на хуторе близ Диканьки»). В заметке 1836 года (о комедии Загоскина «Недовольные») Пушкин определяет веселость как бесценное качество, «едва ли не самый редкий из даров» [6, т. 7, с. 223]. Писатель защищает шутку, вдохновенную «сердечной веселостью и минутной игрою воображения» [6, т. 7, с. 131]. При этом «веселость» для Пушкина не исчерпывается сатирическим, или острым словом. Примечательна мысль, высказанная в заметке «Баратынский» о «тесноте» острого слова, злободневность и линейность которого ведут к его быстрому устареванию [6, т. 7, с. 155].

«Веселость» (или смехопорождающий потенциал) – особенность практически всех пушкинских текстов. Художественный мир «Капитанской дочки» насыщен сценами, рождающими «смеховое слово». Проникая в художественную ткань романа, «смеховое слово» интонирует образы, карнавализует диалоги, озвучивает судьбоносные для героев ситуации.

В первой главе романа создана смеховая атмосфера: «Нас было девять человек детей. Все мои братья и сестры умерли во младенчестве.

Матушка была брюхата, как уже я был записан в Семеновский полк сержантом, по милости майора гвардии князя Б., близкого нашего родственника. Если бы паче всякого чаяния матушка родила дочь, то батюшка объявил бы куда следовало о смерти неявившегося сержанта, и дело тем бы и кончилось» [6, т. 6, с. 258]. Помимо «подключения» (первыми предложениями) фонвизинского кода прочтения образа Петруши, работающего на снижение, задающего пародийный аспект восприятия главы, здесь со всей очевидностью звучат и ноты смеха карнавального, амбивалентного (осмеяние сопровождается веселыми, радостными интонациями). Карнавалом сближены смерть и рождение. Более того – автор акцентирует это сближение: «нас было девять» и «все... умерли». И в следующем предложении: «матушка была еще мною брюхата» и смерть «неявившегося сержанта».

Праздничные ноты звучат и в представлении мосье Бопре: «мосье Бопре, которого выписали из Москвы вместе с годовым запасом вина и прованского масла <...> Он был добрый малый, но ве-

трен и беспутен до крайности. Главную его слабостью была страсть к прекрасному полу; нередко за свои нежности получал он толчки, от которых охал по целым суткам. К тому же не был он (по его выражению) и *врагом бутылки*, т. е. (говоря по-русски) **любил хлебнуть лишнее**» [6, т. 6, с. 258–259]. Смеховой характер образа мосье Бопре абсолютно очевиден. Пушкин выделяет карнавальные черты: «ветрен и беспутен до крайности», «любил хлебнуть лишнее», «главную его слабостью была страсть к прекрасному полу». Специального внимания заслуживают отношения Бопре с «прекрасным полом». Эти отношения характеризует вольность карнавального толка («мосье» одновременно «обольстил неопытность» Палашки и Акульки), сделан смеховой акцент: «прекрасный пол» расшифровывается как «прачка Палашка, толстая и рябая девка, и кривая коровница Акулька». Сила у «прекрасного пола» также карнавального масштаба: «нередко за свои нежности получал он толчки, от которых охал по целым суткам» [6, т. 6, с. 259]. Проявляется в представлении Бопре и фольклорный образ «непонимающего», «дурака» – «приехал в Россию pour être outchitel, **не очень понимая значение этого слова**» [6, т. 6, с. 259].

Показателен и эпизод развенчания учителя с карнавальной детализацией: осмеяние французмании русского дворянства, брань, побои, толчки: «Доложили, что мосье давал мне свой урок. Батюшка пошел в мою комнату. В это время **Бопре спал на кровати сном невинности** <...> батюшка дернул меня за ухо, потом подбежал к Бопре, **разбудил его очень неосторожно, и стал осыпать укоризнами**. Бопре в смятении хотел было привстать, и не мог: **несчастный француз был мертво пьян**. Семь бед, один ответ. Батюшка **за ворот приподнял его с кровати, вытолкнул из дверей, и в тот же день прогнал со двора...**» [6, т. 6, с. 259–260].

Примечательно, что уроки ментора Бопре «были усвоены» Петрушей: в обществе Зурина он напивается, проигрывает 100 рублей, проводит вечер с Аринушкой (Савельич: «А кто всему виноват? проклятый мосье» [6, т. 6, с. 263]).

Два главных карнавальных мотива являются сюжетобразующими в «Капитанской дочке» – мотив переодевания и мотив увенчания-развенчания, сопутствует им пиршественный мотив. Сюжетобразующая деталь – заячий тулупчик – трижды возникает в повествовании. Каждое упоминание – новый этап жизни Гринева. Отъезд из дома на службу маркируется переодеванием: «Надели на меня заячий тулуп, а сверху лисью шубу» [6, т. 6, с. 262]. Встреча с Пугачевым – судьбоносна. Смеховым завершением темы «заячьего тулу-

па» становится чтение «реестра барских вещей». Переодевание, подчеркивает М. М. Бахтин, «древнейший и глубочайший образ смены и обновления, и исторической смены» [2, с. 634]. Все обозначенные функции работают: из недоросля («тулуп, из которого успел и я вырасти» [6, т. 6, с. 272].) Петруша превращается в защитника. Пугачев, желая надеть заячий тулупчик, порвал его. Пугачев «не умещается» в мир Гринева: «надел его, распоров по швам» [6, т. 6, с. 272]. В сцене чтения реестра в смеховую атмосферу проникает мотив расправы и смерти. Гнев и брань Пугачева размывают границы, сцена балансирует между смеховой и драматической.

Театральность, во многом определяющая поведение Пугачева, создает атмосферу образа. Ситуация воцарения Пугачева имеет смеховую подсветку. Инерция «смехового слова» так сильна, что ужас от происходящих казней практически не влияет на восприятие Пугачева как карнавального короля. Это подтверждается и отношением Гринева к происходящему как к ужасной, но все-таки комедии: «Меня подняли и оставили на свободе. Я стал смотреть на продолжение ужасной комедии» [6, т. 6, с. 309].

Пугачев – царь на время, карнавальный царь, об этом свидетельствует и созданная атмосфера свободы, фамильярного обращения: «Он часто обращался к человеку лет пятидесяти, называя его то графом, то Тимофеичем, а иногда величая его дядюшкой. **Все обходились между собою как товарищи** и не оказывали никакого особенного предпочтения своему предводителю. Разговор шел об утреннем приступе, об успехе возмущения и о будущих действиях. Каждый хвастал, предлагал свои мнения и **свободно оспаривал Пугачева**» [6, т. 6, с. 313].

Возникает в сцене и объединяющий смех: «Несколько минут продолжалось обоюдное наше молчание. Пугачев смотрел на меня пристально, изредка прищуривая левый глаз с удивительным выражением плутовства и насмешливости. Наконец **он засмеялся, и с такою непритворной веселостию, что и я, глядя на него, стал смеяться, сам не зная чему** [6, т. 6, с. 315].

Развенчание «великого государя» звучит уже в речи казака, пришедшего звать Гринева на прием к Пугачеву: «После обеда батюшка наш отправился в баню, а теперь отдыхает. Ну, ваше благородие, **по всему видно, что персона знатная: за обедом скушать изволил двух жареных поросят, а парится так жарко, что и Тарас Курочкин не вытерпел, отдал веник Фомке Бикбаеву да насилу холодной водой откачался.** Нечего сказать: все приемы такие важные... **А в бане, слышно, показывал царские свои знаки на грудях:** на од-

ной двуглавый орел, величиною с пятак, а на другой персоне его» [6, т. 6, с. 313]. Казак выделяет карнавальные черты в характеристике Пугачева: хороший аппетит, богатырское здоровье, демонстрация «царских знаков» в бане (баня – типичное «шутовское пространство» [5, с. 128]).

В сценах бесед Пугачева и Гринева выявляется карнавальная логика увенчаний-развенчаний. Пугачев предлагает карнавальное увенчание Гринева: «Так ты не веришь, сказал он, чтоб я был государь Петр Федорович? Ну, добро. А разве нет удачи удалому? Разве в старину Гришка Отрепьев не царствовал? Думай про меня что хочешь, а от меня не отставай. Какое тебе дело до иного-прочего? Кто ни поп, тот батька. Послужи мне верой и правдою, **и я тебя пожалую и в фельдмаршалы и в князья.** Как ты думаешь?» [6, т. 6, с. 315–316]. Актуализация имени Гришки Отрепьева предсказывает трагический исход Пугачева.

Смена власти в крепости показана Пушкиным как столкновение смеха и ужаса, веселья и смерти: «Я оставил Пугачева и вышел на улицу. Ночь была тихая и морозная. Месяц и звезды ярко сияли, освещая **площадь и виселицу**» [6, т. 6, с. 316].

Вторая встреча Гринева с Пугачевым усиливает впечатление от происходящего как исторического карнавала: «У ворот **стояло несколько винных бочек и две пушки.** «Вот и дворец, – сказал один из мужиков; – сейчас об вас доложим». Он вошел в избу <...> **Я вошел в избу, или во дворец,** как называли ее мужики. Она освещена была двумя сальными свечами, а стены оклеены были золотою бумагой; впрочем, лавки, стол, рукомошник на веревочке, полотенце на гвозде, ухват в углу и широкий шесток, уставленный горшками, – все было как в обыкновенной избе. Пугачев сидел под образами, в красном кафтане, в высокой шапке и **важно подбочась.** Около него стояло несколько из главных его товарищей, с видом **притворного подобострастия**» [6, т. 6, с. 331]. Взгляд рассказчика выделяет в картине «несколько винных бочек и две пушки» (совмещение пиршественных и военных деталей); фиксирует карнавальное преобразование деревенской избы («вот и дворец») и ее последующее развенчание («все было как в обыкновенной избе»). Смеховой эффект достигается не только благодаря карнавальному описанию обстановки, но и представлением Пугачева и его окружения. Важный вид Пугачева снижается упоминанием «притворного подобострастия». Еще одна примечательная деталь: в этом эпизоде автор уравнивает Пугачева и его окружение, называя их товарищами («Около него стояло несколько из главных его товарищей»).

«Генералы» Пугачева представляют карна-

вальную пару: белый и рыжий. «Я взглянул наискось на наперсников самозванца. **Один из них, щедущий и сгорбленный старичок с седою бородкою**, не имел в себе ничего замечательного, кроме голубой ленты, надетой через плечо по серому армяку. Но ввек не забуду его товарища. **Он был высокого росту, дороден и широкоплеч, и показался мне лет сорока пяти. Густая рыжая борода, серые сверкающие глаза, нос без ноздрей и красноватые пятна на лбу и на щеках придавали его рябому широкому лицу выражение неизъяснимое.** Он был в красной рубахе, в киргизском халате и в казацких шароварах» [6, т. 6, с. 332].

Постоянные характеристики – «весело», «веселый», «сказал смеясь», – сопровождающие появление Пугачева, «работают» на создание образа веселого разбойника. Образ дан в плане амбивалентного смеха, одновременно и насмешливо-уничтожающего и радостно-утверждающего.

Таким образом, введение «смехового слова» в поле романа расширяет границы текста. Пушкин создает зримый образ исторических событий, ин-

тонируя серьезность происходящего «смеховым словом», что позволяет не только увидеть закономерность происходящего, но и понять драму в ее целом.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Заметки 1962 г. – 1963 г. / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. Т. 5. – М. : Русские словари, 1997. – С. 375–378.
2. Бахтин, М. М. Материалы к книге о Рабле (1930–1950-е гг.) / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. Т. 4 (1) – М. : Языки славянских культур, 2008. – С. 605–675.
3. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин // Собрание сочинений. Т. 4 (2). – М. : Языки славянских культур, 2010. – С. 7–516.
4. Панченко, А. М. Смех как зрелище / А. М. Панченко // Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко // Смех в Древней Руси. – Л. : Наука, 1984. – С. 72–153.
5. Письма М. М. Бахтина к Л. Е. Пинскому публ. и комм. Н. А. Панькова // ДКХ. – 1994. – № 2. – С. 57–62.
6. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1977–1979. – Т. 1–10.

Поступила 30.04.2012 г..

УДК 81'1-021.412

ББК 81.032

Т. В. Нерушева
T. V. Nerusheva

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОГО СОДЕРЖАНИЯ

INTERPRETATION COMPONENT OF THE LANGUAGE CONTENT

В статье описывается двойственность языкового содержания, которое включает в себе смысловую основу и ее языковую интерпретацию. Смысловая основа языкового содержания и его интерпретационный компонент образуют единство, являясь разными аспектами единого целого. Содержание, передаваемое формальными средствами, всегда выступает в той или иной языковой интерпретации.

Ключевые слова: языковое содержание, смысловая основа, интерпретационный компонент, эксплицитное и имплицитное значение.

In the article, the duality of the language content which comprises a semantic basis and its language interpretation is being described. Being different aspects of a single whole, the semantic basis of the language content and its interpretation component form unity. The content expressed by formal means always acts in this or that language interpretation.

Key words: language content, semantic basis, interpretation component, explicit and implicit meaning.

В языковых значениях и функциях содержится денотативный аспект, сопряженный с отношением единиц системы языка к внешнему миру. Вместе с тем с каждой формой связана особая язы-

ковая интерпретация смыслового (мыслительного) содержания. Это явление привлекало к себе внимание языковедов XIX в., в связи с рассмотрением языковой формы как «способа представле-

ния внеязычного содержания» [3, с. 47, 72]. Для данного аспекта семантики в лингвистической литературе нет единого термина. Тем не менее он так или иначе освещается, когда речь идет о языковой стилизации, о стратификации семантики, соотношении значения и смысла и т. п. [12, с. 57–75; 3].

Языковое содержание трактуется как смысловое (мыслительное) в своей основе содержание: а) выраженное средствами данного языка; б) структурированное языковыми единицами и их соотношениями; в) включенное, таким образом, в систему данного языка и образующее его содержательную сторону, т. е. выступающее как содержание языковых единиц и их комплексов и сочетаний, реализующихся в речи; г) отражающее различие и взаимодействие уровней языка (что выявляется в дифференциации лексических, словообразовательных, морфологических и синтаксических значений); д) социально объективированное в данном языковом коллективе; е) заключающее в себе языковую интерпретацию (способ представления) смысловой основы содержания [12, с. 3–127].

Если языковое содержание включает в себе смысловую (мыслительную) основу и ее языковую интерпретацию (интерпретационный компонент), то смысловая основа языкового содержания и его интерпретационный компонент образуют единство, являясь разными аспектами единого целого. Содержание, передаваемое формальными средствами, всегда выступает в той или иной языковой интерпретации.

При разграничении и соотнесении рассматриваемых аспектов языкового содержания учитываются внутриязыковые и межъязыковые преобразования, при которых остается неизменной инвариантная смысловая основа высказываний, но меняются способы ее представления в языковых значениях. Это проявляется, в частности, в самом процессе речи и в динамике перефразирования. Говорящий может выразить одно и то же смысловое содержание (во всяком случае, содержание, имеющее инвариантную смысловую основу) разными средствами, которые отличаются друг от друга с точки зрения интерпретации смыслового инварианта.

Явления дифференциации и взаимодействия смыслового и интерпретационного аспектов языкового содержания актуализируются также в практике перевода. С одной стороны, дан текст оригинала во всем своеобразие языковых значений его элементов, с другой стороны, создается текст перевода с иными языковыми значениями и иной структурой их связей; связующим же звеном между этими системами является смысловая основа передаваемого содержания.

Необходимо подчеркнуть, что смысловое

содержание фактически никогда не выступает «в чистом виде»: будучи выраженным языковыми средствами, оно несет на себе признаки воздействия языковой формы. Говоря о смысловом (мыслительном) содержании, мы имеем в виду один из аспектов языкового содержания, его смысловую основу, слитую с тем или иным способом языкового представления.

Языковая интерпретация смыслового содержания, заключенная в словах, формах слов и синтаксических конструкциях, исторически обусловлена. Говорящие на данном языке получают в свое распоряжение сложившиеся системы языковых значений вместе с заключенными в них способами представления смыслового содержания. Исторически обусловленная языковая интерпретация смыслового содержания, представленная в словах, формах и конструкциях, имеет объективную системно-языковую форму существования, характеризующуюся относительной самостоятельностью по отношению к смыслам, выражаемым в речи. Реализация значений и функций в речи это, с одной стороны, процесс, детерминированный существующими единицами и закономерностями их функционирования, а с другой – творческий процесс, в котором многое определяется речевой деятельностью говорящего.

В передаче речевых смыслов существенную роль играют используемые говорящим различные комбинации единиц, возможности их выбора для передачи разных оттенков смысла, различные возможности распределения смысловой нагрузки между значениями языковых средств, контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информацией (с учетом точки зрения слушающего).

В актах речи, помимо всего прочего, происходит как бы приспособление значений единиц данного языка (включая их интерпретационный компонент) к потребностям выражения мысли говорящим в данный момент, при данном адресате и других конкретных условиях речевой коммуникации.

Специальный акцент на интерпретационном компоненте не противоречит общему принципу обусловленности языкового содержания внеязыковой действительностью. Этот принцип в полной мере сохраняет свою значимость. Языковая семантика не может быть сведена к отношению знака к обозначаемому объекту. Должна быть принята во внимание вся сложность внутренней содержательной стороны языковых единиц, классов и категорий, рассматриваемых в их взаимных связях и в их отношениях к единицам и категориям мышления, а через них к внеязыковой действительности. Обращаясь в конечном счете к явлениям окружающей действительности, семантика слов, форм и

конструкций несет на себе специфические признаки языковой формы.

В понятии языковой интерпретации смыслового содержания могут быть выделены следующие аспекты: 1) избирательность по отношению к элементам и признакам обозначаемых внеязыковых явлений; 2) избыточность языковых значений (в определенной содержательной зоне могут концентрироваться и частично наслаиваться друг на друга семантические признаки, выраженные лексическими и грамматическими средствами, а также элементами контекста и речевой ситуации; следует также учитывать избыточность, обусловленную обязательностью грамматических категорий в языках флективно-синтетического типа); 3) различные сочетания денотативных и коннотативных элементов; 4) различие дискретного и недискретного представления смыслового содержания; 5) различие представления эксплицитного и имплицитного; 6) семантическая вариативность в ее отношении к вариативности формальной; данное явление выходит далеко за пределы понятия языковой интерпретации смыслового содержания, но вместе с тем пересекается с ним, что подтверждается межъязыковыми различиями в иерархии центральных и периферийных семантических признаков, их разновидностей и вариантов.

Необходимо различать дискретное и недискретное представление смыслового содержания. Имеется в виду различие между четко выделяющимся самостоятельным значением определенной языковой единицы (лексемы, грамматической формы слова, синтаксической конструкции) и значением или семантическим элементом (оттенком значения), сопряженным с другим значением или другим самостоятельным элементом в составе того или иного семантического комплекса. С точки зрения признаков самостоятельности / несамостоятельности данное различие соотносится с выделенными В. Н. Ярцевой двумя типами отношений между грамматическими категориями, выраженными одним и тем же формантом: 1) «синтезированием» (при независимости грамматических значений, например лица и числа) и 2) «сопряженностью» (при взаимозависимости значений) [4, с. 15–16].

Сопоставляя дискретный и недискретный способы представления того или иного смыслового содержания, мы имеем в виду различия в языковой интерпретации одной и той же семантической категории: модальности, темпоральности, аспектуальности и т. п.

Рассмотрим данное различие на примере модальности. Модальность может быть дискретной и недискретной. В первом случае она представляет собой самостоятельное значение определенной

языковой единицы, тогда как во втором она выступает как несамостоятельный семантический элемент, сопряженный с темпоральными и аспектуальными значениями. К первому типу относятся, например, значения, выражаемые модальными глаголами и другими модальными словами: могу сказать, хочу писать, должен сделать, нужно идти и т. п. Второй тип представлен модальными семантическими элементами, сопряженными с временными и видовыми значениями глагольных форм в определенных типах их функционирования. Например: «Узнал Волгин, что почтарь не должен знать (здесь модальность дискретна) скорее лошадь против положенного времени, а в случае понуждения к тому побоями, он оставляет (ср. должен оставить) едущего на дороге или, по прибытии на станцию, доносит (ср. должен донести) о том почтовому начальству» (Л. Никулин); в таких случаях долженствование выступает как один из семантических элементов в составе комплекса настоящего предписания.

Еще один пример об употреблении форм настоящего-будущего совершенного в функции «настоящего потенциального»: а) в утвердительных конструкциях: «Право, позавидуешь (ср. можно позавидовать) иногда чиновникам» (М. Салтыков-Щедрин); б) в отрицательных конструкциях: «Как вскочит мой Василий Васильич! Словно обожженный! В сапоги-то никак не попадет» (ср. не может попасть) (И. Тургенев); в подобных высказываниях модальный элемент возможности / невозможности сопряжен с передачей самого действия в его ограниченности пределом, в отличие от раздельного представления возможности / невозможности и ограниченного пределом действия в высказываниях типа можно позавидовать; не может попасть. Дискретность семантического элемента может быть связана с его эксплицитностью, а недискретность с имплицитностью. Ср. дискретное и вместе с тем эксплицитное значение будущего времени, выражаемое формами типа: «Буду писать» и недискретную отнесенность действия к будущему времени (презентно-футуральную перспективу), вытекающую из модального значения побуждения «Пишите!». Указанный темпоральный элемент недискретен, поскольку он сопряжен с категориальным значением побуждения, вместе с тем он имплицитен, поскольку отнесенность действия к периоду, следующему за моментом речи, подразумевается, вытекает из эксплицитного значения побуждения: если говорящий побуждает собеседника к действию, то это действие еще предстоит осуществить.

Хотим напомнить об эксплицитном и имплицитном представлениях смыслового содержания. Эксплицитное содержание явное, непосредствен-

но выраженное тем или иным языковым средством. ИмPLICITное содержание специально не выражено, а лишь подразумеваемое, вытекающее из эксплицитного содержания или из связанной с ним контекстуальной или ситуативной информации. Только эксплицитное содержание, выраженное той или иной формой, может рассматриваться как ее значение. Что же касается имPLICITного содержания, то оно может быть лишь семантическим элементом, дополнительно характеризующим те или иные реализации значений, но не самостоятельным значением формы. Так, значением форм типа «Пишите!» является побудительность, тогда как темпоральная отнесенность действия к будущему (презентно-футуральная перспектива) – это элемент, вытекающий из значения побудительности, но не временное значение формы.

Одним из аспектов языковой интерпретации смыслового содержания является *семантическая вариативность*, связанная в каждом языке с особой системой формальных средств и выявляющая в каждом языке черты своеобразия. *Семантическая вариативность* в каждом языке определяется взаимодействием двух тенденций: 1) тенденции к распределению разновидностей и вариантов смысла в соответствии с исторически сложившейся в данном языке системой языковых средств с их значениями и оттенками значений, существующими объективно в данном языке и «навязываемыми» им каждому говорящему, и 2) тенденции к актуа-

лизации вариантов, обусловленной потребностями передачи речевого смысла (данным говорящим, в данный момент, при обращении к данному адресату, в конкретных условиях речевого акта). Вторая тенденция реализуется благодаря возможности: а) выбора языковых средств; б) различных их комбинаций в речи; в) различных сочетаний, вербально выраженных значений и контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информации.

Анализ семантической вариативности в ее связях с вариантами выражения составляет необходимый компонент исследования и описания ФСП. Рассмотрение типов, разновидностей и вариантов категориальных ситуаций позволяет представить в определенной системе вариативность, реализующуюся в речи.

Список использованных источников

1. Бондарко, А. В. Грамматическое значение и смысл / А. В. Бондарко. – Л., 1978. – 175 с.
2. Бондарко, А. В. О Структуре грамматических категорий (Отношения оппозиции и неоппозитивного различия) / А. В. Бондарко // Вопросы языкознания. – М., 1981. – № 6. – С. 17–28.
3. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М., 1958. – Т. I–II. – 536 с.
4. Ярцева, В. Н. Иерархия грамматических категорий и типологическая характеристика языка / В. Н. Ярцева // Типология грамматических категорий: Мещаниновские чтения. – М., 1975. – С. 5–23.

Поступила 22.04.2012 г.

УДК 801.73
ББК 81

О. Ю. Осьмухина, В. А. Романов
O. Ju. Os'muhina, V. A. Romanov

СПЕЦИФИКА ХРОНОТОПИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФЭНТЕЗИ*

THE SPECIFICITY OF THE CHRONOTOPE ORGANIZATION OF THE MODERN DOMESTIC FANTASY

Статья посвящена осмыслению специфики хронотопов романов Ника Перумова, важнейшими из которых становятся хронотоп дороги, Реки Времени, эпический хронотоп.

Ключевые слова: хронотоп, роман, традиция, фэнтези, образ.

The article is devoted to comprehension of the specificity of chronotopes in Nick Perumov's novels. The most important of them are the chronotope of Road, Time, River and epic chronotope.

Key words: chronotope, novel, tradition, fantasy, literary image.

Категории времени и пространства являются важными моделирующими средствами литературы, так как они определяют формы пространственно-временной организации произведения – хронотоп, при этом пространство образует фабульный план, время – сюжетный.

Подчеркнем, что пространственно-временная организация художественного мира в литературе XX в. значительно усложнилась по сравнению с традиционными парадигмами прошлых литературных эпох. Писатели демонстрируют виртуозную игру со временем и пространством, используя временные сдвиги, сопряжения разновременных пластов, расширяют пространственную ограниченность за счет времени. Время и пространство задают параметры художественного мира в произведениях, отражают структуру авторского сознания, его миропонимание, систему представлений, поэтому их интерпретация, на наш взгляд, есть не что иное, как поиск средств выражения авторской идеи.

Среди многих немаловажных фигур современного литературного процесса одним из наиболее востребованных читательской аудиторией на протяжении последних двух десятилетий является основоположник русского фэнтези, продолжатель традиций Дж. Р. Толкиена Ник Перумов. Сразу оговоримся, что мы понимаем под фэнтези особый вид фантастической литературы, основанной «на сюжетном допущении иррационального характера» [2, стлб. 1161]. При этом в отличие от

научной фантастики, фантастические допущения в фэнтези не имеют рациональных объяснений, в изображаемом мире возможно все. Опираясь на традиции архаического мифа, фольклорной волшебной сказки, рыцарского романа, синтезируя их с творчеством романтиков и оккультно-мистической литературой, этот жанр создает особый хронотоп [См. об этом: 2; 3; 7].

С точки зрения организации хронотопа современного фэнтези показателен романский цикл Ника Перумова о вселенной Упорядоченное. Действие в нем разворачивается в созданной Творцом среди первородного Хаоса многомерной гипервселенной, состоящей из нескольких миллиардов миров и Междуирья. Основные сюжетные действия происходят в нескольких мирах (Хьерварде, Эвиале и Мельине), чьи пространства конечны, имеют различную форму и населены реальными, мифологическими и легендарными существами, принадлежащими разным культурным и литературным традициям: люди, эльфы, дану, орки, поури, дуоты, драконы, гномы, кобольды, тролли, вольные, ночные всадницы и мн. др. В Упорядоченном действуют несколько сил: столпы Третьей Силы (Дух Познания Орлангур и Соборный мировой Дух Демогоргон), Новые Боги (Познавший Тьму Хедин и Владыка Тьмы Ракот), Падшие / Молодые боги (Ямерт, Ямбрен, Ятана, Ялмог, Яэт, Явлата и Ялини), Неназываемый, Дальние силы, лорды Хаоса, Спаситель, Истинные Маги и Новые Маги.

Ключевые миры, в которых разворачивается основное действие, тщательно прорисованы автором в географическом, социальном, религиозном и политическом планах. Так, Эвиал является «закрытым» миром, изолированным от остального

* Работа проводилась при финансовой поддержке проекта РГНФ «Русская проза в полифоническом сознании XX-XXI столетия: рецепция классических традиций, авторские стратегии, жанровые трансформации» (проект 1334-01204).

Упорядоченного и черпающим магию в девяти огромных Кристаллах, охраняемых драконами-хранителями. На момент описываемых событий в Эвиале представлено несколько государств двух типов. Во-первых, человеческие государственные образования и города: город-государство Ордос, теократическое государство Аркин, или область Святого Престола, торговая республика Семиградье, эмират Салладор, империя Эбин, султанат Аррас, централизованно неуправляемые территории Мекамп и Эгест, фактически находящиеся в состоянии феодальной раздробленности. А во-вторых, государства нечеловеческих рас: Нарн (королевство Темных эльфов), Вечный Лес и Зачарованный Лес (королевства Светлых эльфов), Волчи острова (государство орков и пиратской вольницы разных рас), Империя Клешней (тоталитарная олигархия под руководством дуоттов, латентно управляемых падшими Истинными Магами, которые находятся на службе у Лордов Хаоса и в тоже время состоят в союзе с тварями Неназываемого). Примечательно, что несмотря на вполне, казалось бы конкретные наименования городов и государств, их описания, миры фэнтези лишены географической и временной конкретности – события происходят в реальности, весьма условной («где-то и когда-то»).

Основополагающим в романном цикле Перумова является хронотоп дороги, что не случайно: герой фэнтези, совершающий квест («путь»), постоянно перемещается в пространстве с вполне конкретной целью, и одновременно путь этот становится метафорой пути духовного, способом познания героем самого себя. У Перумова герои могут путешествовать не только в горизонтальной (путь Кэра с Северного клыка в Ордос) и вертикальной (спуск Неясыть в Черную яму и подъем на Пик Судеб) плоскостях, но и между плоскостями – в Междумирье (передвижение отряда Клары Хюммель), и из плоскости в плоскость – из мира в мир (переход Императора из Мельина в Эвиал и обратно).

Все книги об «Упорядоченном» можно рассмотреть как несколько путей различных героев, которые связаны между собой, часто пересекаются, и в конце в последней (на сегодняшний день) книге цикла «Война мага: Конец игры» большинство из этих путей сойдутся в одном месте – в мире Эвиал на острове Утонувший краб. Структура цикла достаточно адекватно характеризуется репликой одного из ключевых персонажей Кэра Лаэды: «Тяжелый труд и опасные странствия – вот наш удел». Эти слова герой подтверждает и своим примером. Впервые читатель встречается с этим персонажем, когда тот находится в пути – въезжает в город Хвалин. И с этого момента дорога будет неотъемлемым элементом всего пути – от первой

и до последней книги. Он обойдет пол-Мельина, пробороздит Эвиал от суровых снегов мыса Северный клык до опасных лесов Кинта Ближнего, от жарких пустынь Салладора до острова Утонувший Краб.

История Кэра Лаэды продолжает традицию «романа воспитания», поскольку на протяжении всего повествования герой эволюционирует, «воспитывается», расширяет свое мировидение. Из мальчишки-бунтаря, не способного на ответственные решения, сбегающего в поисках приключений в другой мир, он превращается в Фесса – наемного убийцу «Серой Лиги». Это уже взрослый юноша, который прошел серьезную школу жизни, научился убивать, но это для него остается только игрой, очередным приключением, и он еще не осознает серьезности своих поступков. После перемещения в Эвиал Фесс становится Неясытью – магом-некромантом. Именно это кульминационный момент в процессе «воспитания» героя, который, превращаясь в зрелого мужчину-философа, сохраняет душевную чистоту и осознание необходимости делать мир вокруг лучше во имя будущности целого мира. Однако, следуя традиции романа воспитания, автор проводит своего героя через серию приключений, разочарований, потерь, столкновений с реальностью в различных ее аспектах.

«Дорога» в Упорядоченном также является местом случайных и «не совсем случайных» встреч. Как справедливо отмечал М. М. Бахтин, на дороге («большой дороге») «пересекаются в одной временной и пространственной точке пространственные и временные пути многообразнейших людей – представителей всех сословий, состояний, вероисповеданий, национальностей, возрастов. Здесь могут случайно встретиться те, кто нормально разъединен социальной иерархией и пространственной далью, здесь могут возникнуть любые контрасты, столкнуться и переплестись различные судьбы. Здесь своеобразно сочетаются пространственные и временные ряды человеческих судеб и жизней, осложняясь и конкретизируясь социальными дистанциями, которые здесь преодолеваются» [1, с. 177]. В романном цикле Перумова, например, большое значение имеет встреча Неясыти с гномом Севером в недрах Железных гор. Благодаря этой встрече, маг приобрел фальчион и познакомился с гномой Эйтери. Эта встреча играет важную сюжетную роль, так как именно Север с Эйтери спасли некроманта от «инквизиторской плахи» и помогли ему в битве на острове Утонувший Краб.

Важное сюжетное значение обретают и «неслучайные встречи», поскольку случайности в Упорядоченном крайне редки и основные события подвержены влиянию различных сил. «Не совсем

случайные» или плановые встречи являются элементами более сложных планов, задуманные одной стороной (как правило, это представители Высших Сил: Новые Боги, Падшие, слуги Неназываемого, Дальние, лорды Хаоса, Спаситель, Орлангур), но случайные для другой. Например, ночная встреча Феса по пути из Хвалина в Мельин, с козлоногим – миньоном Неназываемого. Для наемника Серой Лиги это было неожиданностью, для козлоногого – нет, и встреча была лишь деталью большого плана Созидателей Пути. Это событие стало кульминационным для романа, благодаря ему у Императора оказалась белая латная перчатка и он смог одержать войну с магами Радуги, хоть и пришлось потом за это заплатить ценой образования Разлома. Другим примером запланированной встречи является встреча отряда Клары Хюммель с предводителем Дальних в облике павшего бога Ямерта. Для магов Долины эта встреча была случайной. Предводитель Дальних же специально следил за отрядом Клары, чтобы скомпрометировать ее на сделку. Это событие также стало кульминационным для дальнейших действий Клары Хюммель.

Примечательно, что практически все романы цикла Перумова открываются именно сценами на «большой дороге», где происходят встречи персонажей, выполняющие принципиальную композиционную функцию. Так, в книге «Алмазный меч, деревянный меч» сразу несколько сюжетных линий начинается с «дороги»: передвижение цирка Онфима, въезд в Хвалин мага Ордена Арк Илмета через восточные ворота, наемника «Серой Лиги» Фесса через южные и гнома Сидри с компанией через западные.

В романе конструируется и эпический хронотоп – это хронотоп, в котором со свойственным ему военным пафосом разворачиваются битвы и сражения: штурм острова Хединсей, уничтожение Брандея, осада Черной Башни, нападение Орды на Эльфран, заключительная схватка на острове Утоувший Краб, «битва Алмазного и Деревянного меча» возле Мельина, взятие башни Всебесцветного Нерга.

Особое место в цикле Перумова занимает циклически-бытовой хронотоп, представленный Долиной магов. Это искусственно созданный Истинными Магами мир, в котором находятся гильдии магов (боевых магов, гильдия целителей). Маги путешествуют в другие миры и возвращаются, в то время как в самой Долине ничего не происходит. Границы стережет бессметная валькирия Райна. Маги здесь не стареют. Так, Архимагу, Игнациусу Копперу около трех тысяч лет по меркам Долины, но год за годом внешность его не изменяется. Но все меняется, когда приходит угроза в виде слуг Неназываемого. Цикличность здесь нарушается:

Долину переносят в другое место, в нее приводят чужаков, Клара Хюммель бунтует против негласного вожака Архимага, да и сам Игнациус вскоре уходит и погибает.

Время в Упорядоченном похоже на время мифологическое, развивающееся циклично, как и сам мир, последовательно проходящий этапы гармоничного и хаотичного существования, периоды мира и войны, перетекающие один в другой, образуя модель повторяющегося бытия. Время нелинейно, неабсолютно и контролируется Рекой Времени. Река Времени – образное понятие, характеризующее поток времени, пронзающий все Упорядоченное. В этой Реке «купаются» Драконы Времени – магические существа, следящие за ходом времени в Упорядоченном. По сути, они являются Хранителями Времени, и основная их задача выравнивать возмущения, возникающие в его потоке вследствие сильных магических вмешательств. Великая Река всегда движется только в одну сторону, но в разных континуумах имеет различную скорость. В Межреальности поток может менять свои параметры. В пределах одной локации этот поток, как правило, равномерен, за редким исключением: на течение времени могут влиять различные сущности (Спаситель, козлоногие) или сильные магические возмущения. Но скорость течения Реки Времени в различных мирах может варьироваться в довольно больших пределах. В Межреальности могут попадаться омуты Реки Времени – места, где время идет очень медленно или вообще остановлено. Попав в омут, маг может даже не заметить, как в его мире прошли века и даже тысячелетия. Таким образом, можно условно выделить хронотоп Реки Времени.

Благодаря тому, что повествование идет последовательно, читатель узнает, что происходит с героями примерно в одни и те же промежутки времени. Но этот тезис имеет значение только для действий, происходящих в пределах одной локации. Мы с уверенностью можем утверждать, что пока Фесс следил за магом из Ордена Красный Арк, цирк господина Онфима пытался добраться до Хвалина. Действия, происходящие в разных пространственно-временных континуумах, можно соотносить между собой только условно и промежутки времени для них будут различны. Так, пока Кер лежал раненым в Долине, прошло около недели; для Императора, воевавшего в это время с магами Радуги, прошло приблизительно два часа. Очевидно, таким образом, что время в цикле многомерно [6, с. 18], так как действие происходит в нескольких различных местах одновременно. И время воспринимается линейно, есть четкое разграничение между прошлым, настоящим и будущим.

В хронотопе романного цикла можно выделить несколько типов времени. Во-первых, объективное время – это последовательное, логичное время, образованное объективным ходом событий, и создает временную упорядоченность [Там же, с. 27]. Ему противопоставлено субъективное время – условное восприятие времени персонажами, это время может тянуться или бежать. Оно, как правило, представлено в репликах героев и ремарках автора: «Темные часы короткой ростепельской ночи летели быстро» [5, с. 69]. И наконец, перцептуальное время, являющееся «отражением реальных временных отношений в сознании человека» [6, с. 18]. Основой перцептуального времени чаще всего служат эмоции, и образовывается оно, как правило, в воспоминаниях, размышлениях и снах. «Вечность имеет обыкновение проходить очень быстро» [4, с. 635], – говорит Хедин. И отчасти он прав: некоторые существа в Упорядоченном (эльфы, нежить, Высшие силы) и мощные магические артефакты не подвластны ходу времени.

Таким образом, в сложной пространственно-временной структуре романного цикла Ника Пе-

румова выделяются несколько типов хронотопов: эпический, хронотоп дороги и встречи, хронотоп Реки Времени, идиллически-бытовой хронотоп. Время представлено объективным, субъективным и перцептуальными пластами.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Эпос и роман / М. М. Бахтин. – СПб. : Азбука, 2000. – 305 с.
2. Гопман, В. Л. Фэнтези / В. Л. Гопман // Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М. : Интелвак, 2003. – Стлб. 1161–1164.
3. Ковтун, Е. Поэтика необычайного: художественные миры фантастики, волшебной сказки, утопии, притчи и мифа / Е. Ковтун. – М., 1999.
4. Перумов, Ник. Гибель богов / Ник Перумов. – М. : Эксмо, 2009. – 640 с.
5. Перумов, Ник. Земля без радости / Ник Перумов. – М. : Эксмо, 2011. – 510 с.
6. Тураева, З. Я. Категория времени. Время грамматическое и художественное / З. Я. Тураева. – М., 1979. – 220 с.
7. Чернышева, Т. Природа фантастики / Т. Чернышева. – Иркутск, 1984.

Поступила 19.12.2011 г.

УДК 811.111'42: 801.731
ББК Ш143.21

С. С. Панфилова
S. S. Panfilova

ВЕРБАЛЬНАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ РЕЦЕНЗИИ В АСПЕКТЕ ГИПЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ

VERBAL PRESENTATION OF THE AUTHOR OF THE ENGLISH LITERARY REVIEW IN THE ASPECT OF HYPERTEXTUALITY

В данной статье рассматривается англоязычная рецензия на художественный текст с позиции гипертекстового подхода, анализируются способы вербальной презентации рецензента, размещающего собственные оценочные тексты в печатных и электронных англоязычных СМИ.

Ключевые слова: гипертекстовый подход, литературная коммуникация, литературная рецензия, рецензент.

The article considers the English review on a work of fiction in the framework of the hypertext approach. The ways of verbal presentation of the reviewer, who contributes his own reviews to typed and electronic English mass media, are being analyzed.

Key words: hypertext approach, literary communication, literary review, reviewer.

В рамках лингвистической науки рецензия традиционно рассматривается с позиции ее принадлежности к текстам научно-оценочного типа [3, с. 23]. Однако в настоящее время в связи с развитием в рамках науки о языке такого направления, как лингвистика гипертекста актуальным становится изучение текстов данного вида с позиции гипертекстового подхода. В широком смысле под гипертекстом в лингвистике понимается процесс порождения одним текстом другого текста, тематически связанного с первым. В рамках литературной коммуникации данное явление рассматривается как процесс порождения художественным текстом, с одной стороны, иных художественных текстов (пародия, стилизация, парафраз и др.), с другой – различных текстов, не принадлежащих к художественному стилю (конспект, аннотация, комментарий, реферат и др.) [4, с. 151].

В этой связи литературная коммуникация в дополнение к традиционной концепции рассматривается как трехчленная оппозиция: *автор – третье лицо – читатель*. Как известно, процесс коммуникации автора и читателя посредством художественного текста представляется в виде двучленной структуры: *автор – читатель* [1]. Однако новейшие исследования показали, что помимо вышеуказанных лиц, в данном процессе принимают участие и разного рода третьи лица (редактор, издатель, литературовед), порождающие собственные нехудожественные тексты, которые включаются в справочный аппарат типографского издания того или иного англоязычного художественного текста. В результате совокупность текстов, созданных вышеозначенными третьими лицами, была определена как *книжный гипертекст*, а гипертекстуальность была включена в число свойств современной литературной коммуникации [2].

Дальнейшие изыскания в данном направлении показали, что помимо вышеозначенных участников литературной коммуникации в ее гипертекстовом рассмотрении существуют и иные лица, участвующие в данном процессе. В результате прочтения того или иного художественного текста данные лица порождают собственные нехудожественные тексты оценочного характера, в частности *review* (рецензия), и тем самым активно включаются в структуру литературной коммуникации с помощью англоязычных печатных и электронных средств массовой информации (СМИ), а именно популярных газет и литературных журналов. Таким образом, парадигма современной литературной коммуникации может быть расширена до четырехчленной структуры: *автор – третье лицо – читатель – рецензент*.

Принимая во внимание данный факт, возникает первоочередная необходимость определения

качественного состава лиц, принимающих участие в создании англоязычных рецензий в рамках новейшей литературной коммуникации. Актуальность данного исследования обусловлена наличием у рецензента субъективного фактора, который в свою очередь определяет вербальный облик текста рецензии, так как те или иные аспекты личности рецензента ответственны за включение определенной информации в создаваемый оценочный текст.

Анализ текстов литературных рецензий, помещенных в англоязычные печатные и электронные газеты и журналы, показал наличие вариативности как неотъемлемой характеристики вербальной презентации рецензента. Данный процесс может быть представлен в виде трехуровневой структуры. Начальным (первым) уровнем является указание имени и фамилии автора, выраженных с помощью имен существительных собственных. К примеру, в качестве автора рецензии на роман Александры Шульман (*Alexandra Shulman*) «Можем ли мы остаться друзьями» (*Can We Still Be Friends*) указывается София Мартелл (*Sophia Martell*) [14]. Аналогичным образом обозначается автор рецензии на роман Нэнси Митфорд (*Nancy Mitford*) «Рождественский пудинг» (*Christmas Pudding*) – Рэйчел Кук (*Rachel Cooke*) [12].

Следующий (второй) уровень включает вербальную презентацию автора англоязычной рецензии по следующей схеме: имя и фамилия + профессия. В данном случае вербальная презентация рецензента осуществляется как с помощью имен существительных нарицательных, обозначающих профессиональную принадлежность (пр. *editor* – редактор, *contributor* – сотрудник газеты или журнала, *contributing editor* – пишущий редактор, *news editor* – новостной редактор, *writer* – автор статей, *staff writer* – штатный автор, *chief literary editor* – главный редактор литературного раздела), так и с помощью глаголов в третьем лице единственного числа (пр. *contributes to* – сотрудничает с какой-либо газетой или журналом). Обращает на себя внимание обязательное использование имен существительных собственных, а именно названий СМИ с которыми сотрудничает автор рецензии. Названия СМИ подчеркнуты: *David Abrahams is a January Magazine contributing editor. He has written for Esquire, Glimmer Train Stories, The Greenboro Review, The Readerville Journal and other literary magazines* [15]; *Alison Flood is a writer on guardian.co.uk/book and former news editor of The Bookseller* [16].

В рамках данного уровня вызывает интерес следующая схема вербальной презентации рецензента: имя и фамилия + название художественно-

го текста автора рецензии. Так, анализ англоязычных периодических СМИ, содержащих рецензии на художественные тексты, в частности газет *The Guardian* и *The Observer*, а также литературного журнала *The Literary Review* показал, что данные издания часто привлекают одних авторов англоязычных художественных текстов для написания рецензий на тексты других англоязычных авторов. К примеру, Том Кокс (*Tom Cox*), автор отзыва на роман Тима О'Брайена (*Tim O'Brien*) «Июль, июль» (*July, July*), обозначается с помощью своей последней опубликованной книги (подчеркнуто): *Tom Cox's latest book, Talk To The Tail, is published by Simon and Schuster* [17]. Примечательно и включение названия издательства, в котором автор рецензии опубликовал указанную книгу. Следующие примеры иллюстрируют данный факт. Названия издательств подчеркнуты: *Francis King has just published a new novel, With My Little Eye (Arcadia)* [5]; *Jenny Colgan's Welcome to Rosie Hopkin's Sweetshop of Dreams is published by Sphere* [13]. Таким образом, рецензент вербализуется как автор конкретного художественного текста, опубликованного в определенном издательстве.

Высший (третий) уровень вербальной презентации автора англоязычной рецензии включает наиболее полные сведения о нем. В этой связи показательным является воскресное приложение *The New Review* к британской газете *The Observer*. Данное СМИ содержит рубрику под названием *On My Radar*, включающую культурный минимум от лиц, которые оказывают непосредственное влияние на культурную жизнь современной Великобритании. Как правило, это актеры, режиссеры, певцы, танцоры и т. д. Данные лица являются авторами мини-рецензий на тот или иной понравившийся художественный текст, который включается в данную рубрику в разделе «книги». По сравнению с двумя предыдущими уровнями, в данном случае имеет место наиболее детализированная вербализация автора англоязычной рецензии. Схема вербальной презентации на данном уровне может быть представлена следующим образом: личные данные + развитие карьеры + текущие проекты.

Так, в начале обязательно указываются те или иные анкетные данные автора рецензии: имя и фамилия, под которыми данное лицо известно широкой публике, выраженные с помощью имен собственных (пр. *Imelda May* – Имелда Мэй, *Edward Hall* – Эдвард Холл); возраст в цифровом обозначении; род занятий автора рецензии (пр. *singer and guitarist* – певец и гитарист, *founder and editorial director* – основатель и главный редактор, *performance poet, playwright, and graphic designer* – поэт-импровизатор, драматург и художник-оформитель); место рождения авто-

ра рецензии, выраженное с помощью географических имен собственных (пр. *Nigeria* – Нигерия, *the Liberties, Dublin* – район Либертис, Дублин) – *Inua Ellams, 28, is a performance poet, playwright and graphic designer who was born in Nigeria and moved to the UK as a teenager* [11]; *Drum'n'bass artist Goldie was born Clifford Price in Warsall in 1965* [6]; *Imelda May, 36, was born in the Liberties, Dublin* [10]; *Anna Somers Cocks, 61, is the founder and editorial director of The Art Newspaper....Born in Italy* [9]; *Emily Kokal, 30, is a singer and guitarist in the all-girl rock band Warpaint. Originally from Oregon, she moved to LA, where the band came into being on Valentine's Day 2004* [8]; *Edward Hall, 43, is an acclaimed theatre director who runs the all-male Shakespeare company Propeller* [7].

Далее идет описание работ рецензента, как правило, это имена существительные собственные – названия книг, песен, спектаклей, музыкальных альбомов и т. д. (пр. *albumn* – альбом, *play* – пьеса). Следует отметить обязательное включение положительной оценки (похвалы) его деятельности: *His 1995 albumn Timeless, sold 250,000 copies* [6]; *In 2005 he published 13 Fairy Negro Tales, his first poetry pamphlet, which was praised for its vibrancy. He went on to author a play, The 14th Tale, which won the Fringe First award at Edinburgh* [11]. Также в данный блок включаются сведения, охватывающие основные этапы развития карьеры автора рецензии: *Before his music career, Goldie was a break dancer and graffiti artist* [6]; *Imelda May moved to London at the age of 22, working in a nursing home and a launderette as she made name on the retro music scene* [10]; *Since 1999 she has chaired the Venice in Peril fund, a philanthropic body dedicated to protecting monuments and artworks in the city* [9]; *Their first album, The Fool, packed with "ethereal melodies and dissonant tones", was released in October 2010* [8].

В заключении дается информация о текущих проектах рецензента художественного текста. Вербализация данного рода сведений имеет следующие константные элементы: имя существительное собственное, обозначающее название проекта; имя существительное нарицательное, обозначающее тип проекта (пр. *single* – сингл, *show* – шоу, *theatre production* – театральная постановка, *exhibition* – выставка); временные индексы культурного события (*tomorrow* – завтра, *until* – до, *on* – какого-либо числа); имя существительное собственное, обозначающее пространственные характеристики проекта (*at the theatre Royal* – в Королевском театре, *at London's Somerset House* – в лондонском Сомерсет-хаус) – *Her new single, 'Sneaky Freak', is released tomorrow* [8]; *His third solo show, 'Black T-Shirt Collection', opens at the Cottesloe theatre on 12 April* [10]; *His latest Propeller productions, Richard III*

and The Comedy of Errors, are at the Theatre Royal, Newcastle, until 5 February, then touring nationally [7]; Her single 'Billie Holiday', is out tomorrow [11]; Real Venice, a photographic exhibition in aid of the fund, is on show at London's Somerset House until 11 December [9].

Подводя итог вышесказанному, следует заметить, что психология читателя определяет сам факт наличия вербальной презентации рецензента. Так, читатель хочет иметь какую-либо информацию об авторе прочитанной им рецензии на художественный текст. Вследствие этого вербальная презентация рецензента осуществляется тремя обнаруженными способами, представленными в виде трехуровневой структуры. Наличие вербальной презентации в ее разветвленной структуре указывает на определенное гипертекстуальное информационное поле художественного текста, которое выстраивается с позиции его рецензента. В результате информационная структура текста рецензии формируется в зависимости от понимания рецензентом необходимости привлечения тех или иных фактов для характеристики рецензируемого художественного текста и его автора.

Список использованных источников

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов / И. В. Арнольд. – М. : Флинта, Наука, 2012. – 384 с.
2. Панфилова, С. С. Смысловая структура англоязычного художественного текста в аспекте гипертексту-

альности : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / С. С. Панфилова. – Москва, 2009. – 211 с.

3. Троянская, Е. С. Полевая структура научного стиля и его жанровых разновидностей / Е. С. Троянская // Общие и частные проблемы функциональных стилей. – М. : Наука, 1984. – С. 16–27

4. Шуверова, Т. Д. Тексты вторичных литературных жанров в парадигме концепций гипертекста / Т. Д. Шуверова // Гипертекст как объект лингвистического исследования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. – Самара : ПГСГА, 2010 – С. 150–154.

5. King, F. Secrets of the Sea / Francis King // Literary Review. – No. 346. – 2007. – P. 52.

6. On My Radar: Goldie's Cultural Highlights // The New Review. – 15 August. – 2010. – P. 3.

7. On My Radar: Edward Hall's Cultural Highlights // The New Review. – 30 January. – 2011. – P. 3.

8. On My Radar: Emily Kokal's Cultural Highlights // The New Review. – 25 September. – 2011. – P. 3.

9. On My Radar: Anna Somer's Cocks Cultural Highlights // The New Review. – 10 October. – 2011. – P. 3.

10. On My Radar: Imelda May's Cultural Highlights // The New Review. – 11 November. – 2011. – P. 3.

11. On My Radar: Inua Ellams's Cultural Highlights // The New Review. – 4 January. – 2012. – P. 3.

12. <http://www.guardian.co.uk/books/2011/dec/23/rereading-nancy-mitford-christmas-pudding>.

13. <http://www.guardian.co.uk/books/2012/apr/13/fifty-shades-grey-el-james-review>

14. <http://www.guardian.co.uk/books/2012/apr/15/can-still-friends-alexandra-shulman-review>.

15. <http://januarmagazine.blogspot.com/search/label/David%20Abrams>.

16. <http://www.guardian.co.uk/profile/alisonflood>.

17. <http://www.guardian.co.uk/profile/tomcox>.

Поступила 02.04.2012 г.

УДК 81'246.2 (470.41)
ББК 81.1

Д. А. Салимова, А. А. Тимерханов
D. A. Salimova, A. A. Timerkhanov

ПРОБЛЕМЫ БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

THE PROBLEMS OF BI- AND POLYLINGUALISM IN THE ASPECT OF MODERN LANGUAGE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

В статье обсуждаются вопросы языковой ситуации, тенденции и особенности развития двуязычия в Республике Татарстан в контексте подведения некоторых итогов реализации Закона о языках народов Республики Татарстан, принятого в 1992 г.

Ключевые слова: татарский язык, русский язык, языковая ситуация, билингвизм, полиязычие.

The article discusses the issues on the language situation as well as the tendencies and specific features of bilingualism in the Republic of Tatarstan within the context of reviewing some of the results of implementation of the Law on the languages of the peoples of the Republic of Tatarstan, passed in 1992.

Key words: the Tatar language, the Russian language, language situation, bilingualism, polylingualism.

В исследовании проблем взаимоотношений языков одним из самых приоритетных направлений является лингвистическая контактология, которая описывает взаимоотношения языков в пространстве и широком культурно-историческом ракурсе, изучает материальные и типологические сходства как результаты конвергентных и дивергентных процессов в развитии языков. Сходства, обнаруживаемые между языками, входящими в разные языковые семьи, объясняются не только и не столько генетическим родством языков, объединяемых урало-алтайской гипотезой как результат единого языка-основы, а скорее следствием исторических контактов между ними, результатом взаимовлияний и соприкосновений различных материальных и духовных культур.

Основной принцип современного образования-обучения – не поверхностная «поликультурность», а глубокая «бикультурность» и «креативный билингвизм» (термин У. М. Бахтикиреевой) при обучении и воспитании в общеобразовательных учреждениях. Эффективное осуществление мероприятий по реализации языковой политики возможно только лишь при наличии определенной программы действий. Иными словами, *языковое планирование* – это сознательные, конкретные мероприятия по воздействию определенных субъектов на языковое поведение носителей языка (объектов) с целью изменения функционирования языков (статусное планирование), регулирования структуры языка (корпусное планирование), создания условий для овладения языком (планирование усвоения) и / или по распространению языка за пределы государственных границ (планирование распространения) через политические, образовательные, экономические, общественные и лингвистические институты.

Следует заметить, что тема двуязычия для сегодняшних дней уже несколько теряет свою актуальность. В этом плане Россия серьезно отстает от ведущих стран мира. Современная Европа, несмотря на раздающиеся в последние несколько лет на самом высоком уровне заявления о провале идеи мультикультурализма как основы современного общества, была и остается полинациональной, поликультурной и полиязычной, и на ее примере, более чем где-либо, заметно, насколько мобильны ее граждане, насколько разнообразна палитра языков. Именно здесь претворяется в жизнь лозунг ЮНЕСКО: *XXI век – век полиглотов*. Становится очевидным, что проблема языка – это проблема

морального состояния общества и планеты в целом. Уместно привести в данном контексте слова великого немецкого ученого В. фон Гумбольдта: «Если даже у народа 32 слова в языке, все равно это – цветок человечества. И этот цветок нельзя затоптать». Следует отметить, что в процессе реформирования системы образования Европейское Сообщество уделяет особое внимание языковой политике, поскольку есть ясное понимание того, что мобильность граждан на европейском образовательном пространстве может обеспечить, прежде всего, знание иностранных языков.

Отрадно, что идеи языкового плюрализма находят определенное понимание и некоторую поддержку и в России, хотя пусть пока на уровне научной интеллигенции. В современной образовательной политике Россия исходит из того, что изучаться должны не только языки ведущих стран мира (английский, немецкий, французский и испанский), но и, особенно в пограничных регионах, – языки стран-соседей. Это – китайский и японский, польский, болгарский, чешский, а в Карелии, например, финский, шведский и норвежский языки. Следовательно, в современном мире знание только одного иностранного языка, пусть даже самого «мирового» – английского – уже не рассматривается как некий показатель безусловного преимущества, ибо динамика и характер развития межкультурных отношений, что бы ни служило стимулом для таких контактов, все более предполагает широкую лингвокультурную компетенцию субъектов данных отношений, в том числе владение несколькими иностранными языками. Согласно позиции Евросоюза, иноязычное образование должно содействовать навыкам межкультурного общения, пропаганде демократических ценностей, гражданских прав и свобод, борьбе с дискриминацией. Еврокомиссия предложила новые ориентиры, согласно которым 80 % учащихся младших классов средней школы должны изучать по меньшей мере два иностранных языка.

В 2012 году исполняется 20 лет принятию известного «Закона о языках народов Республики Татарстан». Не отбрасывая со счетов успехи и тот огромный объем работы, проделанный за эти годы в направлении сохранения и развития государственных – русского и татарского – языков РТ, а также языков других народов, все же с сожалением приходится констатировать, что с каждым годом актуальность этого Закона теряется, истинное двуязычие, полноценное функционирование двух

языков в пределах республики представляет свои реальные очертания все более и более в размытом виде. Вспомним: сколько было попыток уточнить, ограничить, совершенствовать этот Закон (смотри, например, об этом: <http://news.chelni.ru/index.php>)! Более или менее последовательно этот Закон реализуется в рамках образовательных учреждений республики. В целом законы об образовании справедливо учитывают положение о равноправности двух языков в республике, и пока именно система образования стремится полностью осуществлять реализацию этого Закона, хотя на этом пути постоянно возникают всевозможные трудности.

Комплексный анализ специфики формирования татар-билинггов показывает, что усвоение норм русского языка татарами-билингвами происходит сквозь призму родного языка и без учета комплекса факторов выстраивание полной картины формирования истинного двуязычия невозможно. Нынешнее состояние языков в республике справедливее оценивать как время потери родного языка татарами (в определенном смысле – и русскими) и проявление недостаточного уровня владения вторым (русским / татарским) языком.

Некоторые интересные обобщения, заслуживающие в связи с вышесказанным внимания, удалось сделать в результате психолингвистического эксперимента – опроса, проведенного нами в 2009–2012 гг. среди студентов и школьников. Общее количество опрошенных составило более 2000 человек, проживающих в Республике Татарстан: по 1000 носителей русского и татарского языков. Респондентами выступили студенты Елабужского института К(П)ФУ, Казанского филиала Российской академии правосудия и старшеклассники городов Елабуги, Набережных Челнов. В качестве анкетных были предложены следующие вопросы:

1. Какой вы национальности (тат., рус., другой)?
2. Какой язык считаете для себя родным?
3. Считаете ли вы, что изучение второго (рус. / тат.) государственного языка для вас необходимо?
4. Владеете ли вы вторым (рус. / тат.) государственным языком РТ и как оцениваете уровень владения?
5. В чем видите причину слабой степени владения вторым (рус. / тат.) языком?
6. Будете ли продолжать изучение этого языка после окончания школы / вуза?
7. Испытываете ли вы чувство раздражения / протеста, когда вас обучают второму (татарскому / русскому) языку?
8. Можете ли вы сказать, что родной язык для вас является основным (первым)?

9. Считаете ли вы в перспективе возможным истинное двуязычие в Республике Татарстан?

Из 1000 татар-студентов и школьников 94 % считают, что знание русского языка необходимо и что они хорошо знают государственный язык России. Из 1000 русских респондентов инициативы по отношению к татарскому языку весьма скромные: всего 43 % считает, что необходимо изучение татарского языка. Еще меньший процент (8) думает, что неплохо владеет татарским языком. В качестве причины такого низкого уровня владения татарским языком названы (по убывающей линии): отсутствие необходимости знаний языка в жизни, сложность предмета, невысокий уровень преподавания татарского языка, нехватка времени и т. д. Радует в этом ряду неоптимистических моментов отсутствие чувства протеста в участниках к изучению татарского языка и осознание ими необходимости владения языком татарским как государственным языком республики. 70 % среди опрошенных русских респондентов и всего 40 % среди татар считает возможным истинное двуязычие в будущем. В то же время требует специального изучения тот факт, что 100 % русских студентов-учащихся признает родной язык первым, основным; а среди татар – это всего 63 %.

Кроме того, двумстам респондентов – студентам юридического вуза – было предложено дополнительно к основному списку ответить на следующие два вопроса:

10. Владеете ли вы иностранным языком и как оцениваете уровень владения?

11. Считаете ли вы важным изучение иностранного языка? Почему?

Анализ полученных данных позволил сделать следующий вывод. На фоне неоднозначного отношения к своему родному и/или второму государственному языку 100 % респондентов, независимо от национальности, считают чрезвычайно важным знание иностранного языка. Важность овладения иностранным языком осознается прежде всего в контексте будущей профессиональной деятельности. В статусе иностранного респонденты видят прежде всего английский язык, считая его самым широко применяемым в современной жизни в мировом масштабе.

В то же самое время, согласно оценке респондентов, очевиден недостаточный уровень владения иностранным языком. Лишь 12 % студентов юридического факультета, изучавших иностранный язык в школе и продолжающих изучать его в вузе, указывают на хороший уровень владения языком, остальные 88 % на момент опроса оценивают свои знания на удовлетворительно.

Немаловажным является и тот факт, что сре-

ди студентов, обучающихся на русско-английском отделении педагогических специальностей, отношение к языкам, в частности, к обоим государственным языкам в Татарстане, более лояльное, нежели в другой аудитории. Студенты-филологи (русские и татары), которые в качестве второй специальности изучают еще и английский язык, считают просто необходимым хорошее владение обоими языками; процент лиц, считающих, что неплохо владеет татарским языком (а речь идет о студентах русской филологии), здесь выше – 20. А вот необходимость владения английским языком признается абсолютно всеми студентами! В качестве факторов, мотивирующих это, называются: перспективы работать в России переводчиком или в коммерческих структурах, возможность работать за рубежом, даже – возможность свободно и «без комплексов» организовать туристические поездки. Возникает некий парадокс: изучать английский язык необходимо на сто процентов (а вдруг придется выехать в Египет и Турцию, а там как раз больше говорят на английском), а вот татарский язык, язык своих коренных соседей и друзей, изучать не совсем обязательно.

А как же быть с актуальным и признанным «диалогом культур»? [1, с. 64; 2, с. 81, 83] Ведь именно в таком диалоге этносы делятся на доноров и реципиентов, при этом один этнос с другими этносами способен одновременно выступать и как донор и как реципиент. Сколько ты вбираешь в свой язык из другого или отдаешь, столько ты как языковая личность богаче и интереснее!

В сегодняшних условиях, когда некие силы еще раз пытаются раскачать «нашу общую лодку», ситуацию стабильности и толерантности в Республике Татарстан, прикрываясь самыми различными лозунгами, вспомнить об этих аксиомах нужно вдвойне. Организуются то письма родителей в Министерство образования и науки РФ, то устраиваются пикеты (самые последние прошли 21 апреля 2012 г.), защищающие или только татарский, или только русский языки (http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage), то кто-то начинает судиться из-за «громких звуков азана» (г. Казань), кто-то пытается восстать про-

тив звона колоколов в православные праздники, кто-то целенаправленно ведет интернет-опрос среди родителей, нужен ли их детям татарский язык, и т. д. Если определенные заинтересованные группы начнут деятельность и борьбу против языков, а потом – религий, затем – против отдельных этносов, языковые проблемы останутся где-то позади. Языковая ситуация, как лакмусовая бумажка впитывает все актуальное и болезненное, происходящее в республике, поэтому эти проблемы надо решать вовремя и цивилизованными методами.

Сегодня мы являемся и свидетелями, и самыми непосредственными участниками многовекторной коммуникативной войны, где вопрос статусности языка не является праздным, но отражает витальность той или иной лингвокультуры. В условиях полиязычия, усиления миграционных процессов и прозрачности границ остро встают проблемы государственного, а не стихийного лингвомоделирования языковой личности нового полилингвоментального типа.

Человек начала 3-го тысячелетия может выжить и сохранить мир, покой вокруг себя только при условии, если он будет понимать и слышать тех, кто его окружает. А умению слушать и слышать надо учиться, в первую очередь через наши языки.

Пришла пора по-новому осмыслить проблему билингвизма, вывести ее из исключительно «методической орбиты» (именно в этом плане ведутся основные исследования), расширить спектр вопросов, направить пучок интересов в новый вектор, совмещающий в себе традиционное понимание специфики языковых систем и новое научное знание о языке / языках как культурном коде наций.

Список использованных источников

1. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е. А. Жиндеева, Н. А. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 64–70.
2. Уткина, Т. В. Сопряженное изучение литератур в аспекте гуманитарных технологий / Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 81–83.

Поступила 18.04.2012 г.

УДК 801
ББК 80

В. В. Шугуров
V. V. Shigurov

ЭТАПЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСПОЗИЦИИ АДЪЕКТИВИРОВАННЫХ ПРИЧАСТИЙ В ПРЕДИКАТИВЫ*

THE STAGES OF FUNCTIONAL TRANSPOSITION OF ADJECTIVATED PARTICIPLES INTO PREDICATIVES

В статье показаны основные ступени, признаки и предел функциональной предикативации адъективированных причастий в русском языке с использованием шкалы переходности; охарактеризованы ядерные и синкретичные (периферийные и гибридные) речевые структуры, синтезирующие в типовых контекстах совмещенной адъективации и предикативации признаки разных частей речи.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, функциональная транспозиция, предикативация, адъективация, причастие, прилагательное, предикатив.

The article considers the basic steps, characteristics, and the limit of the functional predicatification of adjectivated participles in the Russian language, using the scale of transitivity. The author characterizes nuclear and syncretic (peripheral and hybrid) speech structures synthesizing characteristics of different parts of speech in typical contexts of combined adjectification and predicatification.

Key words: the Russian language, grammar, functional transposition, predicatification, adjectification, participle, adjective, predicative.

Значительную трудность при изучении системы частей речи на занятиях по русской грамматике в средней и высшей школе представляют факты частеречной переходности и синкретизма. Важно помнить, что в речи языковые единицы могут оказаться в зоне интересов (взаимодействия) сразу нескольких классов слов и синтезируют в своей структуре дифференциальные признаки двух, трех и четырех частей речи.

Особую группу среди синкретичных образований составляют словоформы, эксплицирующие разные ступени транспозиции адъективированных причастий в межчастеречный семантико-синтаксический разряд предикативов. Ниже будет показано, как изменяется набор дифференциальных признаков глагола и прилагательного в структуре причастий типа *освещенный*, постепенно «двигающихся» по шкале предикативации от пункта А (ядерные причастия) к пункту Б (периферийные предикативы).

Прежде всего, отметим, что функциональный тип совмещенной предикативации и адъективации охватывает громадный пласт причастий, образованных от глаголов, в смысловой структу-

ре которых содержится сема некоего становления, изменения, развития. Действия, обозначаемые такого рода глаголами, способны изменять внутреннее качество объекта. При отсутствии зависимых слов такие причастия адъективируются, пополняя класс грамматических прилагательных. Ср.: *Мытые хозяйкой фрукты* --> *мытые фрукты*; *освещенная фонарями улица* --> *освещенная улица*.

Употребление в безлично-предикативной позиции характерно для очень большого количества адъективированных в той или иной мере кратких причастий. Напр.: *В коридоре не мыто и накурено*; *Покажи только, где испачкано* (Ю. Нагибин); *Оказалось, что там уже закрыто* (М. Милованов); *Там не освещено, но идите смело* (В. Скворцов).

Безлично-предикативная транспозиция причастий в форме среднего рода может быть сопряжена с их функциональной [в рамках глагольного слова; (1)] и с функционально-семантической адъективацией [за пределами глагольной лексики; (2)]. Ср.: (1) *В комнате освещено* и (2) *Здесь не принято громко разговаривать* (см. [9, с. 38–48]).

Как и в случае с «чистой» предикативацией (*О выявленных нарушениях при проверке сообщено в СМИ* [2, с. 78–91]), в типовых контекстах совмещенной функциональной предикативации и адъективации могут быть эксплицированы основные этапы движения причастий, в той или иной мере

* Работа проводилась при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Межчастеречное взаимодействие при безлично-предикативной транспозиции языковых единиц в количественном измерении», проект № 11-04-00175а.

подвергшихся адъективации, по направлению к семантико-синтаксическому разряду предикативов: **А(дъект) П(рич) / п(рил)** (ядро адъективированного причастия) --> **А(дъект) П(рич) / п(рил)** : п(ред) (периферия адъективированного причастия) --> **а(дъект) п(рич) / п(рил) : п(ред)** (зона гибридных, причастно-адъективно-предикативных образований) --> **а(дъект) п(рич) / п(рил) : П(ред)** (периферия предикатива). Конечным пунктом на их пути по шкале предикативации является зона периферии предикативов, которой соответствует степень **а(дъект) п(рич) / п(рил) : П(ред)**. Она включает в себя грамматические предикативы на базе адъективированных причастий (На площади хорошо *освещено*), функционирующие в пределах исходных глагольных лексем (осветить). Проиллюстрируем с небольшими комментариями ступени предикативной транспозиции причастий.

Степень **А(дъект) П(рич) / п(рил)** на шкале предикативации манифестируют полные страдательные причастия, в той или иной степени подверженные грамматической адъективации. Речь идет как о причастиях, сохраняющих свою глагольность при употреблении с зависимыми словами [типа *освещенная фонарями площадь*; (1)], так и о возникших на их базе отпричастных функциональных прилагательных [типа *освещенная площадь*; (2)]. Ср.:

(1) *Каменщики разрушали старое, казарменного вида двухэтажное здание, с маленькими, угрюмыми окнами, когда-то окрашенное желтой краской* (М. Горький); *Багровое облако, освещенное отблеском заката, постепенно потухло* (Н. Носов); *Справа расстились... скошенные луга, пшеничное поле, еще не все убранное, и слышался шелест поникших, налитых, отяжелевших колосьев* [А. Ларина (Бухарина)].

(2) *Иннокентий опустил лоб на рыжее окрашенное железо шкафа и отдохнул с закрытыми глазами* (А. Солженицын); *Мы попадаем в освещенное, прокуренное помещение* (О. Гладов); *За хатами желтеет коротко остриженное, убранное поле* (В. Осеева).

Если в случае (1) мы имеем дело с причастиями как атрибутивными формами глаголов, обнаруживающими двойственность семантико-грамматических характеристик глагола и прилагательного, то в случае (2) перед нами уже отпричастные прилагательные, сохранившие из глагольных свойств только лексическое значение (подробнее см. в [5, с. 246–249]).

В результате функциональной адъективации такие причастия утрачивают важнейшие глагольные свойства, а именно: 1) категориальное значение глагола (действие); 2) отнесенность к подклассам: а) акциональному разряду предельных

глаголов (общерезультативный способ действия); б) группе прямопереходных глаголов; 3) три грамматические категории глагола: а) классификационную категорию вида; б) словоизменительную категорию залога; в) классификационную категорию относительного времени (с возможностью передавать абсолютную временную ориентацию действия); 4) функцию вторичного предиката; 5) сочетаемость с объектными, субъектными и обстоятельственными распространителями, оттеняющими глагольные свойства причастий, и др.

В целом у адъективированных страдательных причастий, лишенных грамматических характеристик глагола, на ступени **А(дъект) П(рич) / п(рил)** можно выделить следующие дифференциальные признаки: 1) лексическое значение глагола, осложненное адъективными компонентами типа ‘выражающий новое, вторичное, производное качество, возникшее в результате действия, указанного производящей глагольной основой (формы без отрицания: *освещенное помещение*), или исходное, первичное качество, которое могло измениться в случае реализации действия, названного производящей основой (формы с отрицанием: *неосвещенное помещение*)’¹ (см. также [5, с. 246–248]); 2) категориальное (частеречное) значение прилагательного (признак предмета); напр.: *освещенное* окно; 3) отнесенность к лексико-грамматическому разряду качественных (эмпиричных) прилагательных; 4) структурно-морфологический тип: полные формы; 5) словоизменительная грамматическая категория рода (ср.: *освещенный, -ая, -ое* – мужск., женск., средн.); 6) словоизменительная грамматическая категория числа (ср.: *освещенный, -ые* – ед. и мн. ч.); 7) словоизменительная грамматическая категория падежа (ср.: *освещенный, -ого, -ому* и т. п. – им. п., род. п. и т. д.); 8) словоизменительная грамматическая категория степеней сравнения² (ср.: *освещенный, более освещенный, самый освещенный* и т. п. – позитив, компаратив, суперлатив); 9) комплексная парадигма, структурируемая противопоставленными друг другу рядами синтетических и аналитических форм в рамках каждой из упомянутых выше категорий прилагательного; 10) флексии полных форм прилагательного *-ый, -ого* и т. п. (с графическим обозначением в виде 2–3 букв), выражающие сло-

¹ Ср. толкование адъективного значения страдательных причастий СВ типа *накрахмаленная (рубашка), сгущенное (молоко)* в академической «Русской грамматике» [2, с. 666]: ‘подвергшийся действию и содержащий результат этого действия’.

² Категория степеней сравнения присуща далеко не всем причастиям, возникшим в результате функциональной адъективации; ср.: *убранная (комната)* --> **более убранная, *самая убранная; аналогично: окрашенная (скамейка)* --> **более окрашенная, *самая окрашенная.*

воизменительные значения рода, числа, падежа и частеречное значение признака предмета; 11) суффиксы [-*т*-, -*ен(н)*-, -*н(н)*-], образующие функциональные отпричастные прилагательные; ср.: *освещенная улица – закрытое окно*); 12) членимость / нечленимость основы на морфы; ср.: *о-свещ-енная (площадь) / мы-т-ые (фрукты)*; 13) употребление в синтаксической позиции атрибута и главного, первичного предиката высказывания; напр.: *На покрашенной скамейке лежала газета; Улица оказалась неосвещенной*; 14) присловная подчинительная связь согласование с субстантивными и местоименными словами; напр.: *проветренное помещение*); 15) предложенческая подчинительная связь с подлежащим (координация или тяготение): *Эта комната убранный; Комната оказалась убранный*); 16) несочетаемость с распространителями в значениях агенса, способа действия и нек. др., оттеняющими глагольные свойства в отпричастных адъективатах [ср.: *В хорошо убранный дежурными классе никого не было* (причастие) – *В убранный классе никого не было* (прилагательное)].

А(дъект) П(рич) / п(рил) : п(ред) – зона периферии адъективированных причастий, эксплицируемая краткой формой средн. рода единств. числа. В ней можно выделить две подступени предикативации: **А(дъект) П(рич) / п(рил) : п(ред) 1** --> **А(дъект) П(рич) / п(рил) : п(ред) 2**.

Подступень **А(дъект) П(рич) / п(рил) : п(ред) 1** манифестируют типичные контексты с кратким отпричастным прилагательным в роли основного предиката, находящимся в связи координация с существительным в позиции подлежащего: *Подземелье-то было убранный, как при наших предках...* (Д. Трускиновская); *Место происшествия было освещено*.

Подступени **А(дъект) П(рич) / п(рил) : п(ред) 2** соответствуют типичные контексты с кратким отпричастным прилагательным в роли основного предиката, координирующимся с определительным местоимением все в позиции формализованного подлежащего: *Субботний вечер, в квартире все убранный, вымыто* (П. Мейлахс); *На кухне было все убранный, чисто...* (Там же). Ср. также предложения с неадъективированными краткими причастиями: *Ударами молний, порывами ветра, смерчем все вокруг было разбито, сожжено, уничтожено, растоптано...* (В. Войнович).

Шаг в сторону предикативов у кратких адъективированных страдательных причастий типа *освещенный* заключается в утрате и модификации некоторых исходных семантико-грамматических свойств полных форм, и в частности – в трансформации их категориальной семантики признака предмета в значение состояния; в появлении

нового структурно-морфологического типа словоформ – кратких форм; в утрате категории падежа, избыточной для предикативной позиции; в мене парадигмы за счет присоединения к основе отпричастного прилагательного родо-числовых флексий существительных: *освещен-, -а, -о* и утраты адъективной категории падежа; в формировании иного графического облика суффикса (-*ен-*, -*н-* : с одним -*н-*) по сравнению с полными формами адъективированных причастий (-*енн-*, -*нн-*); в некоторых сдвигах на уровне синтагматики, наблюдающихся в сфере синтаксических связей адъективных словоформ: в невозможности их употребления в виде согласуемого компонента словосочетания или компонента дуплексиа; в утрате функции атрибута и др.

Любопытно замечание акад. В. В. Виноградова о том, что в конструкциях типа *На постройке задавлен рабочий* «причастно-пассивные обороты, не поддержанные творительным действующего лица или предмета, все больше отходят от системы глагола в категорию состояния. Пассивность характеризует не столько действие, сколько состояние» [1, с. 520].

У периферийных адъективированных причастий в краткой форме типа *убранно, освещено* могут быть обнаружены следующие дифференциальные признаки: 1) лексическое значение глагола, осложненное адъективными компонентами; 2) категориальное значение признака предмета, мыслимого как некое качественное состояние чего-либо (способ определения – вопрос *каково?*; *Помещение убранный, проветрено*); 3) отнесенность к лексико-грамматическому разряду качественных (эмпирических) прилагательных; 4) структурно-морфологический тип: краткая форма; 5) две словоизменительные грамматические категории числа и рода (в ед. числе), используемые для предикативной связи с подлежащим в двусоставном предложении; 6) словоизменительная грамматическая категория степеней сравнения с факультативной реализацией (*освещено; более освещено; наиболее освещено*); 7) комплексная парадигма, структурируемая противопоставленными друг другу рядами форм в рамках категорий рода, числа и степеней сравнения; 8) флексийные морфемы -*о* и т. п. (с графическим представлением в виде одной буквы или отсутствия буквы – при нулевой флексии), выражающие словоизменительные значения рода, числа и категориальное значение признака предмета с оттенком состояния; 9) суффиксы -*т-*, -*ен-*, -*н-*, образующие адъективированные причастия; 10) членимость / нечленимость основы на морфы; ср.: *(площадь) о-свещ-ен-а / (фрукты) мы-т-ы*; 11) предикативное согласование (координация) в категориях рода и числа как способ синтаксиче-

ской связи с подлежащим (*Комната убрана*); 12) синтаксическая функция первичного составного именного предиката (именной компонент); 13) несочетаемость с распространителями в значениях агенса, способа действия и нек. др., оттеняющими глагольные свойства в отпричастных адъективатах [ср.: *Класс хорошо убран и проветрен дежурными* (причастия) – *Класс убран и проветрен* (отпричастные прилагательные); 12) употребление в двусоставном предложении.

Степень **а(дъект) п(рич) / п(рил) : п(ред)** на шкале предикативации манифестирует зону гибридных, причастно-адъективно-предикативных образований в краткой форме среднего рода единственного числа типа *убрано, вымыто, освещено*. Она характеризуется абсолютным употреблением гибридов в сложных (1) и простых предложениях (2) с синтаксически незамещенной позицией подлежащего и / или обстоятельства (детерминанта). Ср. типовые контексты их употребления:

(1) *Что осталось после вчерашнего, до сих пор не убрано,*

(2) *Будьте осторожны! Окрашено!; ... Ни малейшего следа от цепочки подошв. Вымыто* (А. Измайлов).

В сложных предложениях (1) позиция отсутствующего подлежащего восполняется обычно предшествующей или последующей синтаксической структурой, в данном случае – придаточной частью сложноподчиненного предложения в препозиции. В простых предложениях с абсолютным употребленными гибридами *окрашено, вымыто* (2) допускаются трансформационные преобразования: подстановка подлежащего (*Помещение окрашено.*) и / или субъектно-объектного детерминанта (*В помещении окрашено.*). В итоге обнаруживается синкретизм в исходных структурах: с одной стороны, в переходном, двусоставно-односоставном характере предложений, а с другой – в категоризации самих гибридов типа *окрашено*, совмещающих признаки глаголов, прилагательных и предикативов.

В тех случаях, когда эллиптированное (отсутствующее) существительное не среднего рода, «восстановление» подлежащего оказывается невозможным. Ср.: *«Закрето! – борясь со мной, крикнула из-за стекла тетка в белом халате. – Закрето магазин, пъяницы проклятые!»* (В. Аксенов. Пора, мой друг, пора). Ясно, что речь идет о магазине, поэтому подстановка слова магазин в конструкцию *Закрето* делает ее некорректной.

Для гибридов типа *убрано, освещено* характерны следующие признаки: 1) лексическое значение глагола, осложненное адъективными компонентами; 2) категориальное значение признака предмета, мыслимого как некое качествен-

ное состояние чего-либо (способ определения – вопрос *каково?*; *Убрано. Проветрено.*); 3) отнесенность к лексико-грамматическому разряду качественных (эмпирических) прилагательных; 4) структурно-морфологический тип: краткая форма; 5) словоизменяемая грамматическая категория степеней сравнения с факультативной реализацией (*освещено; более освещено; наиболее освещено*); 6) парадигма, структурируемая противопоставленными друг другу рядами форм в рамках категории степеней сравнения; 7) фиксированная форма среднего рода (нет форм мужского и женского рода); 8) фиксированная форма единственного числа (нет формы мн. числа); 9) флексия *-о*, представляющая «пустые», десемантизованные формы среднего рода и единственного числа; 10) суффиксы *-т-, -ен-, -н-*, образующие гибриды; 11) членимость / нечленимость основы на морфемы; ср.: *о-свещ-ен-о / мы-т-о*; 12) синкретичная функция именного предиката и главного члена двусоставно-односоставного (безличного) предложения; 13) возможность локально-субъектных детерминантов, эксплицирующих в конструкциях типа *В кабинете убрано, что оставлено после ремонта* носителя вторичного / первичного (при отрицании действия) признака-состояния (*В кабинете не убрано, что оставлено после ремонта*); 14) несочетаемость с распространителями в значениях агенса, способа действия и нек. др., оттеняющими глагольные свойства в гибридных образованиях; 15) употребление в двусоставно-односоставном предложении.

В результате категориальных сдвигов предикативирующиеся краткие отпричастные прилагательные типа *окрашено* на ступени гибридности утрачивают две словоизменяемые грамматические категории числа и рода (в ед. числе) и соответственно родо-числовую парадигму, застывая в формах среднего рода и ед. числа. Флексия *-о* у гибридов такого типа десемантизуется, превращаясь в «пустую» морфему. Функция именного предиката в причастно-прилагательно-предикативных образованиях осложняется функцией главного члена переходной, двусоставно-односоставной конструкции. Исчезает у гибридов этого типа и связь предикативное согласование (координация) с подлежащим в категориях рода и числа.

Степень **а(дъект) п(рич) / п(рил) : П(ред)** манифестирует переход гибридных, причастно-адъективно-предикативных словоформ типа *убрано, освещено* в зону периферии предикативов, заполненную грамматическими (функциональными) омонимами кратких страдательных причастий и отпричастных прилагательных. Ср. типовые контексты употребления омонимов: 1. *Силами дворников было убрано огромное количество мусора*

[ступень **П(рич) / П(рил) : п(ред)** на шкале предикативации: краткая форма периферийного неадъективированного причастия]; 2. *Шасси убрано, створки закрыты, кран нейтрально, законтрен!* (М. Ходаренок) [ступень **А(дъект) П(рич) / П(рил) : п(ред)** на шкале предикативации: краткая форма периферийного адъективированного причастия] и 3. *В доме было не убрано, грязно...* (Ю. Казаков) [ступень **а(дъект) п(рич) / п(рил) : П(ред)** на шкале предикативации: грамматический предикатив, соотносительный с краткой формой причастия и / или отпричастного прилагательного].

Данный этап является пределом предикативации для большинства атрибутивных форм глаголов, подвергшихся адъективации и предикативации функционального типа, т. е. в рамках исходных лексем.³ Важно подчеркнуть, что этот тип безлично-предикативной транспозиции языковых единиц на -о (типа *убрано, освещено*) представляет сферу чистой грамматики, а не словаря: он никоим образом не сопряжен со словообразованием, продуцированием каких-либо новых лексических единиц. Речь идет в данном случае только об особом, безличном употреблении в той или иной мере адъективированных причастий в контексте функциональной предикативации. Грамматические предикативы (*освещено* и т. п.) сохраняют живую семантическую связь с исходными страдательными причастиями (*освещено* и т. п.) и отпричастными прилагательными (*освещено* и т. п.). Поэтому в толковых словарях русского языка их безлично-предикативный тип употребления обычно не отмечается (см., напр., в [3]). Лексикографическую фиксацию получают лишь предикативы на базе адъективированных причастий типа *принято (здороваться), запрещено (курить)* и т. п., возникшие в результате функционально-семантической предикативации (см. [3, с. 150, 353 и др.]).

Функциональным предикативам типа *освещено (На лестнице освещено)* присущи такие дифференциальные признаки, как: 1) лексическое значение глагола, осложненное адъективными компонентами; 2) семантика состояния окружающей среды [*В доме убрано, чисто*]; 3) структурно-морфологический тип: краткая форма; 4) отсутствие согласовательных грамматических категорий и парадигм рода и числа; 5) наличие синкретичной, флексийно-суффиксальной морфемы -о, сформировавшейся на основе десемантизированной флексии в гибридах типа *Освещено*; 6) суффиксы -т-, -ен-, -н-, образующие функциональные предикативы; 7) членимость / нечленимость основы на

³ О типах функциональной и функционально-семантической транспозиции единиц в системе частей речи см. в [4; 6; 7; 8; 11].

морфы; ср.: *о-свещ-ен-о / мы-т-о*; 8) наличие грамматической словоизменительной категории и парадигмы степеней сравнения с факультативной реализацией [*Здесь освещено* (позитив) – *В этом месте оказалось более освещено* (компаратив) – *Там было наиболее освещено* (суперлатив)]; 9) употребление в синтаксической функции главного члена (сказуемого) безличного односоставного предложения; 10) синтагматические связи: а) с безличной нулевой и материально выраженной отвлеченной или полуотвлеченной связкой в форме среднего рода, единственного числа в составе единого предикативного компонента [*В коридоре было (оказалось) вымыто*]; б) с локально-субъектными детерминантами, эксплицирующими носителя вторичного / первичного (при отрицании действия) состояния (*В комнате проветрено / не проветрено; На площади освещено*); в) с однородными предикативами (*В квартире было убрано, подметено, вымыто, чисто*); г) несочетаемость с распространителями в значениях агенса, способа действия и нек. др., оттеняющими глагольные свойства в предикативах⁴; 11) употребление в односоставном (безличном) предложении; 12) использование в качестве грамматических омонимов по отношению к исходным кратким причастиям и отпричастным прилагательным; ср.: а) *Место происшествия было освещено фарами машин* (краткое причастие в двусоставной конструкции); б) *Верхнее окно было освещено* (краткое отпричастное прилагательное в двусоставной конструкции) и в) *Там было пусто и освещено* (предикатив в односоставной безличной конструкции).

Именно в зоне периферии предикативов происходит окончательное превращение синкретичных, двусоставно-односоставных предложений в односоставные безличные. Ср., например: 1. *Не стучите. Где хотите пройти, закрыто!* (гибрид в главной части сложноподчиненного предложения с синтаксически незамещенной позицией подлежащего) и 2. *Через зал не пройдете. Там закрыто* (отпричастный предикатив в безличной конструкции). Перерождаясь в функциональные предикативы, краткие формы адъективированных причастий утрачивают функцию именного предиката, становясь компонентом главного члена односоставного предложения. Дальнейшая деадъективация краткого причастия на ступени функциональных предикативов связана с устранением

⁴ В противном случае мы будем иметь дело с функциональными предикативами, соотносительными с причастиями, а не с отпричастными прилагательными, т. е. адъективированными причастиями (см. их описание в [10, с. 78–91]). Ср.: *На площади хорошо освещено фонарями* (функциональный предикатив на базе краткого страдательного причастия) и *На площади освещено и чисто* (функциональный предикатив на базе отпричастного прилагательного).

таких его признаков, как категориальное значение признака предмета, семантика качественных прилагательных, формы рода и числа и т. п.

Список использованных источников

1. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1986. – 640 с.

2. Русская грамматика : в 2 т. – М. : Наука, 1982. – Т. 1. – 783 с.

3. Сазонова, И. К. Русский глагол и его причастные формы : толково-грамматический словарь / И. К. Сазонова. – М. : Рус. яз., 1989. – 590 с.

4. Шигуров, В. В. Переходные явления в области частей речи в синхронном освещении / В. В. Шигуров. – Саранск : Изд-во Сарат. ун-та. Саран. фил., 1988. – 85 с.

5. Шигуров, В. В. Типология употребления атрибутивных форм русского глагола в условиях отрицания действия / В. В. Шигуров ; науч. ред. Л. Л. Буланин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 385 с.

6. Шигуров, В. В. Местоименно-числительный тип употребления глаголов: лексика и грамматика / В. В. Шигуров // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 2002. – № 2. – С. 34–43.

7. Шигуров, В. В. Пронаминализация как тип ступенчатой транспозиции словоформ в системе частей речи (Материалы к транспозиционной грамматике русского языка) / В. В. Шигуров. – Саранск : Крас. Окт., 2003. – 144 с.

8. Шигуров, В. В. Интеръективация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи (Материалы к транспозиционной грамматике русского языка) / В. В. Шигуров. – М. : Academia, 2009. – 464 с.

9. Шигуров, В. В. Функционально-семантический тип транспозиции причастий в предикативы: степени, признаки, предел / В. В. Шигуров // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 2011. – Т. 70. – № 5. – С. 38–48.

10. Шигуров, В. В. Функциональная транспозиция русских причастий в предикативы: степени, признаки, предел / В. В. Шигуров // Вестн. Казахск. государственной юридической академии. Сер. «Филол. науки». – Астана, 2011. – № 12. – С. 78–91.

11. Шигуров, В. В. Механизм предикативации языковых единиц в русском языке: грамматика и семантика / В. В. Шигуров // Известия Национальной Академии наук Кыргызской Республики. – Бишкек, 2011. – № 4. – С. 143–146.

Поступила 22.03.2012 г.

ИСТОРИЯ

УДК 94 (470.345)
ББК Тз (2Рос.Мор.) 6

В. К. Абрамов
V. K. Abramov

О РАННИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КУЗЬМЫ АБРАМОВА**ON KUZ'MA ABRAMOV'S EARLY WORKS**

В статье в историческом аспекте анализируются основные языковые, социально-политические и другие проблемы начального периода творчества писателя К. Г. Абрамова.

Ключевые слова: эрзянское наречие, диалекты, эрзя-мордовский язык, общественно-политическое мировоззрение, творческое развитие.

The article is devoted to the analysis of the main linguistic, social and political and other issues on the early literary works by writer K. G. Abramov from their historical aspect.

Key words: Erzya dialect, dialects, the Erzya-Mordvinian language, social and political world-view, creative development.

К столетию К. Г. Абрамова, которое будет отмечаться в 2014 г., готовится полное собрание его сочинений на эрзя-мордовском языке. Полное собрание сочинений автора в переводе на русский язык вышло в свет еще в 1999 г. [1]. В то же время такое издание на языке оригинала до сих пор отсутствует, тем более, что писатель до конца своей жизни редактировал свои произведения, улучшая их язык. По сути, речь идет о переиздании его книг в новой авторской редакции. В связи с этим возникает ряд вопросов о составе издания. Во-первых, следует ли включать в собрание сочинений все ранние произведения писателя, среди которых стихи, пьесы, повести и рассказы? Как известно, большинство из этих произведений автор не включал в свои позднейшие сборники, считая их слабыми. С еще большей самокритичностью писатель относился к произведениям, включаемым в собрания сочинений. Например, в уже упомянутое семитомное собрание сочинений на русском языке им не были помещены опубликованные ранее рассказы «Городская», «Закат над Рейном», «Новоселье» [2], причем «Городская» даже выходила в сборнике престижного московского издательства «Советская Россия» [3]. В трехтомнике, выпущенном на эрзя-мордовском языке в 2004 г., практически отсутствуют все его ранние произведения: рассказы, повести, пьесы, совершенно нет стихов [4].

Здесь следует подчеркнуть, что полное собрание сочинений выдающегося писателя – это не просто «что-то» – это явление национальной культуры, интересное в различных аспектах, и прежде всего в плане творческого роста самого писате-

ля, затем роста всей национальной литературы и развития национальной культуры в целом. В этом смысле присутствие в полном собрании сочинений Кузьмы Абрамова его ранних произведений просто необходимо. Данный материал будет интересен для литераторов, ученых-филологов, культурологов и др. В историческом аспекте они помогут, например, выявить основные общественные проблемы, которые пришлось преодолеть писателю.

В области филологии первая проблема заключалась в различии разговорной и литературной форм языка. Когда К. Абрамов начал писать, литературная форма только разрабатывалась. Причем разрабатывалась для единого мордовского языка, а не для его эрзянского или мокшанского наречий: в то время все известные литераторы считали именно их наречиями единого языка. Кроме того, по оценкам специалистов, в самих этих наречиях существовало несколько диалектов: в эрзянском – 5 [5, с. 10], в мокшанском, по различным оценкам, 3–4 [6, с. 19]. Говоров же были десятки. Сначала такая разобщенность была вызвана недостаточной исторической консолидацией мордовских племен, обитавших в рамках различных княжеств и на обширной территории, а после присоединения к России – дисперсностью расселения мордвы в русском языковом пространстве. В последующие столетия мордовский язык развивался исключительно на бытовом уровне, в рамках отдельных сел, в крайнем случае, волостей, что приводило его к консервации и усилению центробежных тенденций. Во второй половине XIX в. положение

стало меняться. В эти годы языком серьезно занимался крупнейший мордовский просветитель М. Е. Евсевьев, считавший его, как уже указывалось, общим для эрзян и мокшан, но учитывавший наличие в нем двух «наречий».

Воссоздание мордовской государственности в форме автономии в составе России на первых порах еще больше улучшило условия развития мордовского языка: разворачивается система национального школьного образования, создаются Мордовское государственное издательство, Научно-исследовательский институт мордовской культуры и т. д., начинается научное исследование мордовского языка, проводятся три языковых конференции. Ряд ученых, в частности эрзяне А. П. Рябов и И. С. Сибиряк (Поздяев), мокшанин Ф. И. Петербургский и др., в эти годы поддерживают тенденцию сближения эрзянского и мокшанского наречий и создания в перспективе единого литературного языка путем объединения лексики эрзян и мокшан («перемещение слов»). Другие (И. И. Куликов и др.) настаивали на их параллельном сосуществовании. Для справки напомним, что с подобной проблемой тогда сталкивались все финно-угорские и др. народы России и почти все они стали формировать единые литературные языки. Кроме того, А. П. Рябов работал над включением в мордовский язык международных технических и общественно-политических терминов, по выражению А. П. Феоктистова, «путем лексико-семантического калькирования» [7, с. 202]. Однако в 1932 г. решением бюро Средне-Волжского крайкома ВКП(б) все официальные разработки в этом направлении были прекращены. А во второй половине 1930-х гг. всем сторонникам единого языка и его латинизации был приклеен ярлык «буржуазных националистов», что означало смерть или длительное тюремное заключение. В таких условиях 4-я языковая конференция, проведенная в Саранске в марте 1938 г., утвердила разделение мокшанского и эрзянского «литературных языков» на базе кириллицы. За основу эрзя-мордовского языка был взят козловский диалект, весьма близкий к найманскому говору К. Г. Абрамова. И здесь писателю пришлось, так сказать, переучиваться только в сфере транскрипции, новых правил написания тех или иных слов (*нармонь* – *нармунь*, *ледснемат* – *лецнемат* и т. д.).

Вторая проблема заключалась в том, что мордовский язык, чрезвычайно богатый в бытовой сфере, был совершенно не развит в технической и социально-политической областях. После казни А. П. Рябова таким развитием мало кто занимался, и в мордовский лексикон просто включались соответствующие русифицированные термины.

Немалой проблемой было то, что К. Г. Абрамов, родившийся в мордовско-русской семье, осваивал оба языка одновременно, и его ранние произведения изобиловали большим количеством русских слов, даже в тех случаях, когда имелись их эрзя-мордовские аналоги. Писатель до конца жизни редактировал в этом смысле свои произведения. Но следует подчеркнуть: как ни странно, а может быть и вследствие такого билингвизма К. Г. Абрамов тонко чувствовал различие этих языков и никогда не переходил в своих произведениях, написанных на эрзя-мордовском языке, на официально принятый мордовской филологией русифицированный синтаксис?

В области мировоззрения писателя также можно наблюдать процесс развития. Выходец из мордовских крестьян, сын одного из первых в Мордовии коммунистов, а в 1920-е гг. солидного по местным меркам партийно-хозяйственного работника, К. Г. Абрамов с начала своей творческой деятельности положительно относился к Октябрьской революции, повысившей национальный и социальный статус его и его народа. Ранние произведения писателя, стихи, посвященные вождям революции и первым руководителям СССР, были в этом смысле искренними и даже восторженными. Первые трещины появились в период коллективизации, которая происходила на его глазах. Сельский житель, он понимал, что в условиях надельного землепользования разбогатеть при равных земельных участках мог только умный, работающий, здоровый общинник с хорошей самоорганизацией. Так сказать, соль земли. И вот эту «соль земли», лучших носителей генофонда расстреливали, сажали в лагеря или высылали с семьями в отдаленные места, где они умирали тысячами от голода, холода и непосильной работы. К. Г. Абрамов не мог одобрить такой бесчеловечный эксперимент, что проявилось в романе о коллективизации «Ломантне теевсть малацекс» («Люди стали близкими»). Даже пытаясь как-то оправдать ее с точки зрения высших государственных интересов, он, тем не менее, сочувственно отнесся к жертвам коллективизации.

В полной мере писателю пришлось испытать прелести «сталинского времени» во второй половине 1940-х годов, когда его, как бывшего военнопленного, не брали на квалифицированную работу. Однако колоссальные потери в войне заставили руководство страны постепенно изменить отношение к военнопленным, в смысле использования их труда. В конце 1940-х годов К. Г. Абрамов был принят в Союз писателей СССР, и как «ярко выраженный социальный писатель» добросовестно включился в «социалистическое строительство». Результатом стали пьесы «Пель-

кстамо» («Соревнование») и «Од вий» («Новая сила»), а так же повесть «Раштыця вий» («Растущая сила»). Критики совершенно справедливо оценили их как слабые произведения. Причем одним из главных просчетов автора считались бледные положительные образы коммунистов – строителей нового общества. Автор рецензии на пьесу «Од вий» даже выразил сомнение в способности таких коммунистов его построить, и, как мы знаем, он не ошибся. Видимо, писатель, несмотря на все свое желание содействовать власти, уже тогда интуитивно чувствовал бесперспективность такого строительства. Позднее это чувство еще в большей мере проявилось уже в зрелых романах «Эсеть канстось а маряви» («Своя ноша не в тягость»), и особенно «Велень тейтерь» («Девушка из села»). Последний роман в 1981 г. критикой был даже объявлен «политической ошибкой автора». Еще раньше меняется отношение писателя к «главному строителю» – И. В. Сталину. Это наглядно видно по пьесам «Пелькстамо» (1947 г.) и «Од вий» (1951 г.). Если в первой автор устами своего героя прямо на сцене восхваляет и превозносит его, то во второй – о нем кричат где-то за сценой. Обойтись в пьесе без панегирика в адрес вождя, автор, по понятным причинам, просто не мог. И эта трансформация происходит задолго до XX съезда КПСС, осудившего преступления Сталина, и даже до смерти самого диктатора.

Таким образом, К. Г. Абрамов в процессе своего творческого развития постепенно перешел из рядов сторонников существовавшей политической системы в ряды защитников социализма «с человеческим лицом». Он приветствовал «демократизацию и гласность», объявленные «Перестройкой», что отражено в его пьесе «Кавалонь пизэ» («Гнездо коршунов», 1986 г.), но в то же время не мог принять российскую форму перехода к рыночной системе. Ему казалось диким, что богатства, создаваемые многими поколениями россиян, зачастую с огромными трудностями и жертвами, внезапно попали в собственность нескольких сотен, может быть, тысяч «ловких ребят». Эту тему он начал разрабатывать в пьесе «Багировонь самозо» («Возвращение Багирова», 1992 г.). Лучшей политической формой для большой и аморфной России он считал многопартийную систему, социально-экономически близкую к НЭПу, при которой важнейшие промышленные комплексы, недра, учреждения науки и образования находятся в ведении государства, а средние и мелкие предприятия – в частной собственности.

Наконец, следует сказать о мастерстве писателя, которое складывается из множества факторов. Здесь важно не просто грамотное владение языком, а умение передать с его помощью малей-

шие нюансы психологического состояния действующих лиц, способность выразить их напряжение и расслабление в той или иной ситуации, начиная с дуэтов и кончая массовыми сценами, привлечь для усиления тех или иных литературных моментов картины природы, обстановку жилищ, исторические экскурсы и т. д. и т. п., и все это в живой, легко читаемой форме. Не менее важен талант в построении композиции, создании сцен, ситуаций, отвечающих замыслам писателя и последовательно реализующих главную идею произведения. Эта идея может нести какой-то философский смысл, отразить какие-то важные социальные проблемы или просто насущные проблемы одного человека, но в каждом глубоком произведении она должна быть. Понятно, что для К. Г. Абрамова, которого серьезные критики называли «ярко выраженным социальным писателем», это имело особое значение.

Разумеется, его переход от безыскусных стихов, написанных деревенским парнем, к многоплановым романам не мог произойти быстро. Главную роль в подобном развитии, конечно, сыграла его постоянная страсть к саморазвитию, к чтению серьезной художественной литературы, книг по философии, искусству и т. д. Но следует отметить и другие факторы. Первые литературные опыты К. Г. Абрамова были прерваны 2-й мировой войной. Десятилетие с конца 1930-х до конца 1940-х годов: служба в армии, фронт, госпиталь, снова фронт, фашистский концлагерь, послевоенная сталинская система, дало большой жизненный опыт, но мало подходило для творческого самоусовершенствования. Поэтому, хотя писатель уже разменял четвертый десяток, его стихи, повести и рассказы носили отпечаток ранних произведений. Большим шагом в совершенствовании писательского мастерства стало для него поступление в 1951 году на филологический факультет Мордовского педагогического института. Здесь было немало преподавателей, эвакуированных в годы войны из московских и ленинградских вузов. Часть из них еще оставалась в Саранске, оставались их ученики, что поддерживало преподавание на хорошем уровне. Особенно большой удачей для него явились занятия под руководством прекрасного знатока эрзя-мордовского языка Н. Ф. Цыганова и замечательного специалиста по русской и мировой литературе М. М. Бахтина. Н. Ф. Цыганов вскоре рекомендовал К. Г. Абрамова на должность заведующего кабинетом мордовского языка. Здесь преподаватели проводили дополнительные занятия по своим предметам, хорошо представляли себе уровень знаний своего ученика и ставили отличные оценки без экзаменов, как сейчас говорят, «автоматом». Учеба под руководством таких опыт-

ных наставников, упорная самостоятельная работа принесли свои результаты и уже с середины 1950-х годов из под пера писателя выходят зрелые произведения. С этого времени начинается этап творчества того Кузьмы Абрамова, произведения которого хорошо известны в Мордовии и за ее пределами. А ранние произведения, включенные в его полное собрание сочинений, дадут возможность наглядно представить, как он к этому шел.

Список использованных источников

1. Абрамов, К. Г. Собрание сочинений : в 7 т. / К. Г. Абрамов ; пер. с эрзя-мордов. яз. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1998–1999.

2. Абрамов, К. Г. Рассказы / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959. – 80 с.

3. Абрамов, К. Г. Русые косы : рассказы / К. Г. Абрамов ; пер. с эрзя-мордов. яз. – М. : Сов. Россия, 1961. – 56 с.

4. Абрамов, К. Г. Кочказь произведенийт : в 3 т. / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004.

5. Ермушкин, Г. И. Ареальные исследования по восточным финно-угорским языкам / Г. И. Ермушкин. – М., 1984. – 141 с.

6. Черапкин, И. Г. Диалекты мордвы-мокши Пензенской губ. / И. Г. Черапкин // Учен. зап. / Сарат. ун-т. – 1930. – Т. 8. – Вып. 30. – С. 19–31.

7. Ивашкин, В. Знать и помнить / В. Ивашкин // На перекрестке мнений. – Саранск, 1991. – С. 200–209.

Поступила 05.06.2012 г.

УДК 39 : 94 (470.345)''19''

ББК 63.3 (2Р–6Мо)

В. В. Мурошкин
V. V. Miroshkin

СТРУКТУРА МОРДОВСКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ ОБЩИНЫ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА*

THE STRUCTURE OF THE MORDOVIAN PEASANT COMMUNITY AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

В статье охарактеризована структура крестьянской общины мордвы, функционировавшая в начале XX в., обозначены основные тенденции ее развития.

Ключевые слова: мордовская крестьянская община, структура общины, сельский сход, демократизация, имущественная дифференциация.

In the article, the structure of the peasant community of the Mordvins, functioning at the beginning of the XXth century, is characterized, the main trends of its development are identified.

Key words: Mordovian peasant community, community structure, village gathering, democratization, property differentiation.

К проблемам крестьяноведения в отечественной исторической науке традиционный интерес. Он обусловлен, как тем обстоятельством, что Россия длительное время была преимущественно аграрной страной, где подавляющее большинство

населения составляли сельские жители, так и тем фактом, что именно в рамках исторически сложившихся крестьянских общественных институтов накоплен бесценный опыт социализации [14; 15], сохранения и ретрансляции этнических традиций [11; 13], выстраивания межкультурного и межэтнического диалога [16]. Этот опыт представляется крайне востребованным в современном российском социуме. В то же время в историографии остаются слабоизученными отдельные аспекты проблемы функционирования традиционных институтов в российской провинции.

В рамках данной статьи исследуется структура крестьянской общины мордвы, отличавшейся

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012–2016 гг. «Педагогические кадры для инновационной России» (проект 2.1.1 «Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий»).

крепостью своих «мирских» устоев, в исторически непростое время – в начале XX в.

В рассматриваемый период институт общины как традиционная форма крестьянского объединения и самоуправления продолжал оставаться у мордвы ключевой социальной структурой, игравшей основополагающую роль в жизни мордовского села. «Мир» не только активно участвовал в решении хозяйственно-экономических и административных вопросов, но и, аккумулируя и ретранслируя народные традиции, регулировал морально-этические нормы. В мордовском фольклоре крестьянский «мир» характеризуется как авторитетный механизм свободного народного волеизъявления, способный эффективно отстаивать интересы его членов [15, с. 22–23].

Внешний облик крестьянской общины характеризуется прежде всего ее типом, модификацией и структурой. Сельские общины подразделяются на простые, отдельные и сложные. Простые общины – это сообщества, состоявшие из одной деревни или села. Отдельные общины – союзы, объединявшие на базе одного села или деревни несколько по-

земельных обществ. Сложные общины представляют объединение двух и более населенных пунктов в один поземельный союз. В основном отмечается зависимость типа общины от категории крестьян. Так, П. С. Кабытов считал, что отдельные общины преобладали у бывших помещичьих крестьян, а сложные – у государственных [9, с. 52]. На территории мордовского края простые и отдельные общины доминировали среди помещичьих крестьян, простые и сложные – среди государственных крестьян [6, с. 71]. Мордва преимущественно относилась к категории государственных крестьян, поэтому здесь преобладали простые общины, а к началу XX века на территории проживания мордовского народа одному селению соответствовала, как правило, одна община [15, с. 23]. Аналогичное положение отмечается и у мордовской диаспоры. Уже в конце XIX в. в отличие, например, от марийцев и чувашей, у которых еще долго сохранялись сложные общины, у мордвы Левобережья Средней Волги они были простыми [22, с. 13]. Подобные процессы происходили и у ряда других этносов (табл.).

Таблица

Структура общин на территории Казанской (1906 г.) и Симбирской (1910–1911 гг.) губерний в национальном разрезе *

Губерния	Этническая принадлежность	Всего	Простая		Отдельная		Сложная	
			Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Казанская	мордва	14	10	71,43 %	3	21,43 %	1	7,14 %
	русские	1377	833	60,5 %	510	37 %	34	2,5 %
	татары	763	725	95 %	8	1,1 %	30	3,9 %
	марийцы	135	53	39,3 %	1	0,7 %	81	60 %
	чувашаи	452	225	49,8 %	–	0 %	227	50,2 %
	удмурты	19	17	89,5 %	–	0 %	2	10,5 %
	смешанный состав	232	166	71,6 %	4	1,7 %	62	26,7 %
Симбирская	мордва	139	133	95,7 %	6	4,3 %	–	0 %
	русские	1975	802	40,6 %	1173	59,4 %	–	0 %
	татары	121	70	57,9 %	51	42,1 %	–	0 %
	марийцы	–	–	–	–	–	–	–
	чувашаи	272	255	93,8 %	17	6,25 %	–	0 %
	удмурты	–	–	–	–	–	–	–
	украинцы	1	1	100 %	–	0 %	–	0 %
	смешанный состав	41	40	97,6 %	1	2,4 %	–	0 %

Как видно из приведенной таблицы, простые общины были типичны для татар и удмуртов. У русских крестьян значительную часть составляли отдельные общины. У марийцев и чувашей были сильны позиции сложных общин, хотя здесь также наблюдались процессы их распада. В то же время нетрудно заметить, что в среде мордовского крестьянства в начале XX века продолжают функционировать в той или иной мере все три типа крестьян-

ской поземельной общины. Причем, если наличие у мордвы сложных общин, а тем более простых, понятно, то бытование нетипичных для нее отдельных общин нуждается в особом пояснении. Последние характерны прежде всего для помещичьих деревень и широко распространены среди русского крестьянства. Близкие к ним качественные характеристики имели селения бывших помещичьих мордовских крестьян – категории среди общего числа мордвы крайне незначительной. В Симбирской и Казанской губерниях имелось по одной отдельной

* Таблица составлена по: [21, с. 302–304, 306, 308–309].

общине, состоящих из бывшей владельческой мордвы – д. Турдаково Алатырского уезда и д. Войкино Спасского уезда. Между тем, согласно данным таблицы 1, в Симбирской губернии насчитывалось 6 отдельных общин, а в Казанской – 3. В частности, Г. А. Николаев отметил, что в нерусской деревне, представленной почти сплошь бывшими государственными и удельными крестьянами, отдельные общины оформлялись в тех немногих случаях, когда группы крестьян деревни принадлежали до отмены крепостного права к разным разрядам. Часть отдельных общин в национальной деревне была порождена конфессиональными и этническими аспектами повседневной жизни [21, с. 304].

Общины по своему количественному составу классифицируются как многодворные (от 150 до 600 дворов), средние (от менее 150 до 10 дворов) и малодворные (менее 10 хозяйств). У мордвы они были преимущественно многодворными. Еще на рубеже 1850–60-х гг. средняя численность мордовских селений в Пензенской губернии составляла 680 человек, в русских – 530, в татарских – 510. В начале XX в. в общинах мордвы-мокши и мордвы-эрзи данная тенденция сохранялась. В середине 1920-х гг. средняя численность, хотя и уменьшится, но будет доходить до 200, и останется выше, чем у русских и татар. По мнению В. И. Козлова, причины этого крылись в более раннем возникновении мордовских поселений, сравнительной стойкости мордовской сельской общины, малочисленности выселков среди мордвы [10, с. 31, 46]. Н. Ф. Беляева, изучавшая мордву Заволжья и Левобережья, наряду с вышеуказанными причинами выделила экономический и психологический факторы. Многодворные общины имели свои преимущества, особенно когда дело касалось вопросов пополнения мирской казны, благоустройства или отстаивания интересов общества перед соседями или властями [3, с. 332].

Заметим, что важна была не столько общая численность дворов, сколько благосостояние отдельно взятого крестьянского двора, который выступал мерилем мирского благополучия и определял витальность общины. В то же время экономически сильная патриархальная мордовская семья со второй половины XIX в. начинает распадаться. По подсчетам В. А. Балашова, уже в 1911 г. около 70 % общего количества мокшанских и эрзянских семей были представлены малой двухпоколенной семьей [2, с. 43]. Аналогичное положение констатировалось и среди мордвы Заволжья [22, с. 14]. Подворные переписи 1911–1912 гг. свидетельствуют, что средняя мордовская семья имела 6,8 чел. (и у эрзян, и у мокшан). Для сравнения у русских и татар этот показатель был чуть ниже – 6,2 и 6,3 чел. [1, с. 54].

Официальная структура внутреннего управления в мордовских общинах на начало XX века была представлена сельским сходом («велень пу-

ромкс», «велень промкс») и выборным аппаратом сельской администрации. Сельский сход являлся высшим органом общественного управления. Ввиду того, что мордовские общины в большинстве своем были простыми, то здесь происходило наложение двух структур местного самоуправления: общинного собрания и сельского схода. При этом мордовская община по-прежнему сохраняла свой семейно-родственный характер, связанный с особенностями возникновения и исторического развития мордовских населенных пунктов. Все это обуславливало восприятие общины мордвой как большой семьи, члены которой совместно обсуждали и сообща решали различные вопросы, касающиеся административной, хозяйственной и духовной жизни села.

Традиционно на сход у мордвы собирались мужчины-домохозяева, а в случае его отсутствия или болезни интересы семьи представляли старшие мужчины. Однако в начале XX в. на велень пуромкс (промкс) стали появляться и женщины. Характеризуя состояние общины европейской России в 1907–1914 гг., П. Н. Зырянов писал: «Включение женщин в состав сельского схода было связано, во-первых, с повышением их роли в хозяйственной жизни, во-вторых, с увеличением отходничества женщина не сразу завоевала место на сходе» [7, с. 33]. Данная тенденция стала проявляться и у мордвы. Однако здесь она была менее выражена. В том числе и потому, что промысловая деятельность, включая отходничество, у мордовских крестьян была развита слабее, чем у соседей. Так, в начале XX века на территории Пензенской губернии промыслами занималось лишь 0,8 % мордвы, тогда как у русских и татар этот показатель составлял соответственно 9,0 % и 2,2 % [18, с. 19]. Удельный вес отходников мордовской национальности по всем уездам края также был ниже, чем, например, у русских [12, с. 169]. Гораздо большую роль на процесс включения в состав велень пуромкс (промкс) женщин оказала Первая Мировая война, значительно сократившая в деревне число трудоспособных мужчин. Так, с 1914 по 1917 г. из уездов Мордовии было призвано более 50 % взрослого населения [8, с. 264]. В этих условиях на женщину не только возросла хозяйственная нагрузка, но и возлагались обязанности представительства семьи на мирском собрании, решения насущных общественных проблем.

Периодичность созыва сходов составляла, как правило, раз в месяц, но общинное собрание могло состояться по мере необходимости, в случаях, требующих оперативного реагирования (пожар, необходимость скорейшего утверждения опеки и т. п.). Летом велень промкс (пуромкс) обычно проводились на улице, часто на сельской площади, а зимой – в специальном доме, который назывался пуромкс (велень) куд (мокш.), промкс кудо (эрз.). Согласно

действующему законодательству мирской приговор входил в силу, если за него голосовало 2/3 членов схода. Но наиболее важные вопросы у мордвы решались часто простым большинством голосов. Однако для решения наиболее важных общественных проблем требовалось собрать 3/4 всех домохозяев.

Исчерпывающий перечень дел, подлежащих ведению схода, перечислен в «Общем положении о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» от 19 февраля 1861 г., действие которого в 1866 г. распространилось и на мирскую организацию государственных крестьян. В случае обсуждения сходом дел, не подлежащих его ведению, приговор считался «ничтожным», а лица, его подписавшие, подлежали наказанию.

В начале XX в. на сходе разбирались проблемы финансового характера, земле- и лесопользования. Большое внимание уделялось внутрисемейным отношениям. Здесь же обсуждали вопросы по принятию в сельское общество новых членов и исключению из него, по устройству и работе сельских школ, приютов и т. п., утверждали состав выборной сельской администрации в лице старосты, его помощников и других должностных лиц.

Сход по-прежнему решал насущные проблемы, руководствуясь обычным правом – многовековым опытом отцов и дедов: «Новое решение могло привести к непредвиденным последствиям, и, наоборот, решение, опробованное предками, казалось, давало гарантию от всех бед и несчастий» [7, с. 30].

Выборный аппарат управления состоял из старосты, писаря, сборщика налогов, десятского. Наряду с ними мирским приговором утверждались вахтер общественного магазина, пожарный староста, церковный староста, помощники десятского, караульщики полей, лесов, также «поверенные» на волостные сходы, представлявшие общественные интересы за пределами своего села.

Решение о назначении на общественную должность принималось большинством голосов схода. Здесь определенное влияние имели «горланы», представлявшие интересы нанимателя. Представление о механизме их деятельности дают воспоминания информаторов: «Были у нас в селе такие мужики: в работе не видно, а вот глоткой Бог не обидел. Нужно тебе, чтоб общество помогло? Поставишь им самогонки. А они на сходке покричат за тебя, похлопочут перед людьми» [19].

Своего рода гарантией от злоупотреблений отдельных представителей аппарата сельской администрации служил механизм перевыборов. Прочеты и нарушения общинных правил со стороны отдельных выборных не являлись весомым поводом для мордовского крестьянства усомниться в эффективности испытанного предками общинного института. Решение схода по-прежнему оставалось обязательным для исполнения всеми членами

общины. Мордовская народная мудрость гласит: «*Мирть картес аф молеват*» (моки.) – «С миром не поспоришь» [20].

В начале XX в. процессы имущественной дифференциации в определенной степени затронули и высший орган крестьянского самоуправления. П. Н. Зырянов нашел сельский сход этой поры далеко не безукоризненным. По его замечанию, «сельский сход становился ареной борьбы различных группировок, отражающий конфликт между беднотой и зажиточным крестьянством» [7, с. 34]. Е. П. Бусыгин, проанализировав общественный быт русских крестьян Среднего Поволжья, также признал, что сход терял демократичность, а «крестьяне вынуждены были признавать власть схода и старост, являвшихся фактически бесконтрольными распорядителями всех сельских дел» [4, с. 62].

Данные тенденции не миновали и мордовскую общину. Один из информаторов вспоминал: «Наиболее важные вопросы решались еще до схода. Те, кто поприжимистей да побогаче, собирались у кого-нибудь на дому. Приглашали старосту. И в своем кругу обо всем полюбовно договаривались. Потом народу говорили, как надо сделать. А если кто упрямылся, выставляли водки» [19]. Однако имеющийся в нашем распоряжении архивный материал показывает, что община у мордвы в начале XX в. не служила слепым орудием в руках выборных и богатой сельской верхушки. Она еще обладала существенным влиянием. Так, крестьяне села Болдово, обнаружив, что в их обществе «ведется странный непорядок», «избрали уполномоченных для ежемесячной проверки находящихся у старосты денег» [5].

В жизни мордовской общины традиционно большую роль играло мнение старейших членов общины, составлявших совет стариков. Он включал в свой состав наиболее уважаемых и почитаемых в селе старцев. В общинах их называли по-разному: «велень атят» (сельские старики), «покш атят» (большие старики), «эрикс атят» (зажиточные старики) и т. п. К старцам односельчане обращались за советом и содействием. Недаром среди мордвы до сих пор бытует поговорка: «*Од ломанць – эряма кит вешенди, а сиресь – коль кит няфниш*» (моки.), «*Од ломанесь – кить вешни, сыресь – кить невтни*» (эрз.) – «Молодые – жизненные пути ищут, старые – их указывают» [17, с. 28].

В то же время в условиях реформирования крестьянского землеустройства каноны обычного права все больше не соответствовали изменяющейся реальности. Они теряли прежнюю устойчивость, что отражалось на деятельности совета стариков, на функционировании сельского схода. Независимые в прошлом «советы старейшин» начинали поддерживать зажиточных крестьян, стремившихся подчинить общественное мнение в своих интере-

сах, хотя в целом «почетные старцы пользовались большим авторитетом и решающим правом голоса вплоть до 30-х гг. XX в.» [3, с. 336–337].

Устойчивость мордовской общине придавала принадлежность большинства ее членов к категории незажиточного, среднего крестьянства. Сохранению ее авторитета также способствовали демократичность при решении хозяйственных и бытовых вопросов, независимость и самодостаточность велень пуромкс (промкс). Высокий статус общинного института и его основополагающая роль в жизни мордовского крестьянства во многом определялись степенью эффективности решений схода.

Таким образом, в начале XX в. у мордвы община имела в целом крепкие позиции. В отличие от других общин края она сохранила свою многодворность. Преобладающим типом в среде мордовского крестьянства становится простая община, территориально совпадающая с границами села. В структуре организации ее управления просматривается аналогичность с общинной организацией иных этносов. Процессы разложения патриархальных семей, демократизации схода, имущественной дифференциации протекали у мордвы менее интенсивно, нежели у русских соседей.

Список использованных источников

1. Абрамов, В. К. Мордовский народ (1897–1939) / В. К. Абрамов. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 412 с.
2. Балашов, В. А. Бытовая культура мордвы: традиции и современность / В. А. Балашов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 256 с.
3. Беляева, Н. Ф. Община / Н. Ф. Беляева // Морд-ва. – Саранск, 2004. – С. 331–349.
4. Бусыгин, Е. П. Общественный и семейный быт русского сельского населения Среднего Поволжья: историко-этнографическое исследование (сер. XIX – нач. XX вв.) / Е. П. Бусыгин, Н. В. Зорин, Е. В. Михайличенко. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1973. – 156 с.
5. Государственный архив Пензенской области. – Ф. 53. – Оп. 1. – Д. 1032. – Лл. 1–3.
6. Еферица, Т. В. Крестьянская община на территории Мордовии (60-е гг. XIX в. – 30-е гг. XX в.) : дис. ... канд. ист. наук / Т. В. Еферица. – Саранск, 1995. – 313 с.
7. Зырянов, П. Н. Крестьянская община европейской России. 1907–1914 / П. Н. Зырянов. – М. : Наука, 1992. – 256 с.

8. История Мордовской АССР. В 2 т. / под ред. М. В. Дорожкина, А. В. Клеянкина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1979. – Т. 1. – 320 с.

9. Кабытов, П. С. Аграрные отношения в Поволжье в период империализма / П. С. Кабытов. – Саратов : Саратов. кн. изд-во, 1982. – 214 с.

10. Козлов, В. И. Расселение мордвы / В. И. Козлов // Вопросы этнической истории мордовского народа : труды института этнографии АН СССР. Новая серия. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – Т. 63. – С. 5–63.

11. Корнишина, Г. А. Обрядовая культура в системе функционирования мордовского этноса / Г. А. Корнишина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3. – С. 86–90.

12. Лузгин, А. С. Жизнь промыслов: промысловая деятельность крестьян Мордовии во II половине XIX – начале XX века / А. С. Лузгин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2007. – 216 с.

13. Мирошкин, В. В. «Бытовое» православие мордвы как элемент этнической идентичности в первой трети XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 90–93.

14. Мирошкин, В. В. К вопросу об отношении мордовского общинного крестьянства к политике просвещения 1920-х годов / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 85–88.

15. Мирошкин, В. В. Мордовская крестьянская община в первой трети XX века : дис. ... канд. ист. наук / В. В. Мирошкин. – Саранск, 2007. – 194 с.

16. Мирошкин, В. В. Роль общинных традиций в формировании модели конструктивного межкультурного дискурса / В. В. Мирошкин // Российский научный журнал. – 2010. – № 5. – С. 63–69.

17. Мордовские поговорки, пословицы и присловицы / под ред. К. Т. Самородова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 280 с.

18. Морозов, Л. В. Промысловая деятельность крестьян Пензенской губернии во второй половине XIX – начале XX века : автореф. дис. ... канд. ист. наук. / Л. В. Морозов. – Саранск, 2007. – 22 с.

19. Полевые материалы автора (ПМА). Кочкуровский район, 2005.

20. ПМА. Ковылкинский район, 2006.

21. Николаев, Г. А. Типы, модификации и структура поземельной общины Среднего Поволжья в начале XX в. / Г. А. Николаев // Регионология. – 2003. – № 3. – С. 301–315.

22. Тумайкин, В. П. Соседская община заволжской мордвы в пореформенный период : автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. П. Тумайкин. – М., 1974. – 20 с.

Поступила 06.06.2012 г.

УДК 39 = 511. 152
ББК 63.5 (2 Р – 6 Мо)

Т. А. Салаева, М. Н. Салаева
T. A. Salayeva, M. N. Salayeva

РОЛЬ СЕМЕЙНО-РОДОВОЙ КУЛЬТУРЫ МОРДВЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

THE ROLE OF FAMILY AND TRIBAL CULTURE OF THE MORDVINS IN FORMATION OF THEIR ETHNIC IDENTITY

Современный период развития общества характеризуется ростом этнического самосознания, что является одним из важных закономерностей национального возрождения и духовного развития общества.

Важнейшим средством формирования этнической идентичности служат семейно-родовые отношения, обычаи и обряды. В данной статье рассматривается один из компонентов семейно-родовой культуры мордвы – культ предков через призму устно-поэтического творчества народа.

Ключевые слова: идентичность, род, культура, культ предков, традиция, обряд.

The modern period of the development of society is characterized by the growth of ethnic consciousness that is one of the most important regularities of the national revival and the spiritual development of society.

The main means of the ethnic identity formation is family and tribal relationships, customs and ceremonies. This article considers one of the components of the Mordvins' family and tribal culture – the cult of ancestors through the prism of oral poetry of the nation.

Key words: identity, family, culture, cult of ancestors, tradition, ceremony.

Современный мир характеризуется сложными и противоречивыми этническими процессами. Важнейшей спецификой этих процессов является усиление и развитие национального самосознания, национальной идентичности.

Идентичность (от лат. *identificare* – отождествлять) – уподобление, отождествление индивида с кем-либо или чем-либо, помогающее ему успешно усваивать свои нормы и ценности, процесс перенесения индивидом на самого себя качеств и особенностей его внешнего окружения. Этническая идентичность – осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу [14, с. 261].

Этническая идентичность приобретает не самопроизвольно, а по рождению и воспитанию с раннего детства в определенной этнической сфере. Социологические исследования, проведенные в рамках изучения этнической идентичности, показывают, что устойчивость мордовского этноса поддерживается определенными этническими маркерами, по которым каждый этнофор осознает себя частью своего народа. В качестве таковых выступают общность происхождения, родная земля, родной язык, обычаи и традиции [2, с. 246–248].

Одной из фундаментальных основ менталитета людей любой исторической эпохи, отражающей важнейшую категорию межличностных отношений, является семейно-родовая культура. Она представляет собой неотъемлемую часть об-

щей культуры конкретного социума и обусловлена многочисленными социальными, политическими и культурологическими факторами. Различные компоненты семейно-родовой культуры передаются не только через обрядовую практику, но и через сказки, песни, легенды народа. Поэтому изучение системы семейно-родственных отношений сквозь призму устно-поэтического творчества представляет как научный, так и практический интерес. Сегодня фольклор рассматривается как важнейшее средство формирования этнической идентичности.

В традиционной культуре мордвы семейно-родовые отношения играли и в определенной степени играют большую роль. Такое положение продиктовано рядом причин. В прошлом у эрзи и мокши деревни представляли патронимические поселения и по своему составу были семейно-родственным коллективом. Об этом свидетельствуют акты XVII века, в которых содержатся указания на то, что в первой половине XVII века были деревни, служившие поселениями отдельных родов. Союз лиц, связанных кровным родством, представлял единственную общественную форму, известную древней мордве. Взаимоотношения в родовой организации складывались на почве установившейся отеческой власти [11, с. 152]. Сохранению семейно-родовых отношений способствовало также бытование больших семей вплоть до начала XX века. Например, В. Н. Майнов отмечал, что очень

часто можно встретить семьи, в которых живут дед – глава семейства, три его сына, из которых у одного три сына и один из них женатый, у другого три сына и один из них женатый с детьми, у третьего три сына неженатых; вся семья состоит из 17 человек [6, с. 183]. О значимости системы родственных отношений свидетельствует мордовская терминология родства, многие элементы которой функционируют в повседневной жизни. Мордва сохранила несколько слов, служащих для обозначения родового союза, род – «раське» (м., э.)* – «малавикс» (м., э.), в значении близкий родственник, уцелевшее в местных названиях «буе» (м., э.). Род в смысле союза лиц, объединенных общими обязанностями по отношению к предкам и богам, наиболее значимо проявляется в семейных обрядах, общественных молениях. Приоритетная роль принадлежит культу предков. Культ (в переводе с лат. *cultus* – почитание) – один из основных элементов религии; действия (телодвижения, чтение или пение определенных текстов и т. п.), имеющие целью дать видимое выражение религиозному поклонению или привлечь внимание к их совершителям божественной «силы» (т. н. таинства) [12, с. 765]. Культ предков – ранняя форма религии, поклонение духам умерших предков, которым приписывалась способность влиять на жизнь потомков [11, с. 668]. Один из ведущих российских исследователей финно-угорских народов И. Н. Смирнов отмечал, что культ предков у мордвы является самым крупным переживанием родового быта. Деды, прадеды, самые отдаленные предки, которых помнит данная семья или данный род, призываются в важные минуты жизни так же обязательно, как обязательно младший член семьи обращается за советом или разрешением к старшему [11, с. 157]. В его основе лежат представления о загробном мире. По верованиям мордвы, и на том свете люди продолжают жить так же, как жили на земле, с той лишь разницей, что сами умершие не могут добывать себе ни пищи, ни одежды; поэтому на живых родственниках лежит обязанность позаботиться о доставлении всего необходимого для загробной жизни покойника. Считалось, что умершие предки, со своей стороны, также продолжают заботиться о живых своих потомках и в особенности щедро платят тем, кто о них заботится. По понятиям мордвы, усопшие предки охраняют дом своих живых потомков, оберегают их детей от козней нечистой силы. Глубокое почитание усопших предков, стремление снискать их расположение ярко проявилось в поминальных обрядах. Заботясь о том, чтобы умершему на том свете на первых порах не приходилось терпеть недостаток в пище, в его честь мордва в первое лето после его

смерти обыкновенно оставляла несжатой полосу какого-либо хлеба. Если хоронили мужчину, то несжатой оставляли полосу ржи, если женщина – полосу ярового поля или пшена (иногда конопля или льна). В известное время на эту несжатую полосу приезжают все родственники умершего, берут в руки по серпу, но не так, как обычно – за рукоятку, а за острый конец. Срезав по несколько колосков, они перебрасывают их через себя; затем после моления угощаются привезенными яствами, брагой и пивом и трогаются в обратный путь [10, с. 64].

Представления о загробной жизни проявляются в археологических памятниках. Важной деталью погребального обряда является наличие в могилах вещевое инвентаря, в частности, находки железных предметов, украшений, керамики, хозяйственно-бытовых изделий, предметов прядения и ткачества. При этом наблюдается определенная закономерность. Так, все металлические украшения, детали головного убора, костюма и обуви всегда лежали согласно своему назначению. Глиняная посуда встречалась только в женских захоронениях и ставилась чаще в ногах, в мужских захоронениях – оружие, наконечники стрел, боевые топоры. Предметы быта клали в области пояса, изредка у головы и на груди. Орудия труда – в различных частях могилы [6, с. 76].

Различные компоненты семейно-родовых отношений закреплены в языке, устно-поэтическом творчестве мордвы. Так, в мордовских языках встречается довольно большое количество синонимов понятия «загробная жизнь», «смерть», нередко иронического характера: «тумс тона шити» (м.), «туемс тона чив» (э.) – «букв.: уйти на тот свет»; «тумс модать алу» (м.), «туемс моданть алов» (э.) – «букв.: уйти под землю» [5, с. 63]. В контексте нашей темы представляет интерес популярная сказка «Сивко-Бурко», в мордовском варианте «Колмо братт» («Три брата»). В основу ее сюжета легла широкораспространенная вера в то, что покойники в состоянии проснуться, заговорить, вести беседу с живыми людьми, пришедшими на кладбище, или в доме, выходить из могилы и выполнять поручения и просьбы живых родственников, нуждающихся в их помощи, советах и магический обряд вызывания духа предков [10, с. 57–58]. В сказке младший сын, в отличие от старших, выполняет завещание отца посидеть у его могилы. Он на могиле без боязни сидел до полуночи, но ничего не услышав, никого не увидев, начинал звать отца. Подойдя к могиле, дубовой палкой что есть силы бил по ней и кричал: «Алей!» («Тятка!») [16, с. 241].

Отец выходил на зов сына и сразу спрашивал, кто из них пришел. Он был огорчен тем, что старшие сыновья не приходят на его могилу, тем

* – (м.) – мокша; (э.) – эрзя

самым нарушают обычай предков. Поэтому и коней, предназначенных старшим сыновьям в подарок, он с досадой подарил младшему: «Вынул отец белые волосы, свистнул сквозь них – откуда ни возмись появился жеребец с серебряно-золотой гривой. Отец говорит: «Хотел я подарить этого коня старшему сыну, но коль он не пришел, бери его себе. Нужно будет, свистни сквозь эти волосы – прибежит конь» [16, с. 241].

Во вторую ночь дурак ночевал за среднего брата, за что был вознагражден вороным конем: «Вынес отец волосы от вороной лошади, свистнул сквозь них. Прискакал вороной конь. Грива серебристая. Отец говорит: «Этого коня хотел подарить среднему сыну, но коли он не пришел, пусть и этот станет твоим. Когда тебя нужда настигнет, свистни сквозь эти волосы, примчится к тебе конь. А сам ты похорошеешь и нарядный будешь. А теперь иди домой» [16, с. 241]. Так, младший сын, благодаря выполнению народных традиций, стал обладателем чудесных коней, а братья, нарушившие его, остались ни с чем.

В сказку введен образ коня, где он представлен в эпизоде дарения подарков старшим сыновьям. В мордовской мифологии конь – важный, видный участник обрядов, связанных с обещанием плодородия и достатка. Кроме того, он считался погребальным животным, связующим звеном между миром мертвых и живых [7, с. 216]. В рассматриваемой сказке нашел также отражение обычай, который имел широкое распространение в семейных взаимоотношениях мордвы до 20–30-х годов XX века – это передача наследства и статуса главы семьи (кудзор) к старшему сыну. В традиционном быту старшие члены семьи имели более высокий статус чем младшие, что отразилось и в терминологии родства: дед «покштяй», «покш» – большой (э.), «оцюалья», «оцю» – большой (м.). Все младшие обращались к ним не по имени, а употребляли названия. В случае отлучки главы семьи, его место занимает старший из сыновей, и все обязаны его слушать во всем, как и самого хозяина [6, с. 167].

В анализируемой сказке этот обычай проявляется в эпизоде, где отец желает подарить своим старшим сыновьям прекрасных коней, а младшему – свинью: «Вышел из могилы отец, в руках держит свиную щетину. Он свистнул сквозь эту щетину – откуда ни возмись вышла свинья, щетина на ней золотисто-серебристая. За свиньей идут двенадцать поросят. Отец говорит дураку: «Это, дурак, твоя доля. Пусть теперь все доли будут твои» [16, с. 242].

В мировоззрении мордвы печь, зола ассоциируются с очагом, который считается хранителем культа предков. Это место обитания «душ», через

печную трубу осуществляется связь с внешним миром, это связующее звено мира мертвых и мира живых. С древнейших времен очаг, печь, огонь большое значение имели в организации пространства жилища. Печь – один из важнейших элементов в семантической структуре дома, средоточие семейно-родовых ценностей, источник жизни и здоровья, вместилище сакрально чистого огня [1, с. 69]. В сказке не случайно главный герой лежит или сидит на печи, на золе и копается в ней.

Эрзя и мокша с незапамятных времен верят в магическую силу, элементы которой сохранились в сказочных повествованиях, например, в сказке «Вардыне». Мать, отправляя дочь к братьям в сопровождении женщины из другого рода Варды, мажет подмышки дочери и вышивки ее платья своими слюной и слезами и этим спасает ее от беды. Варда заманивает девочку купаться, чтобы овладеть ее одеждой и выдать братьям себя за Анюту. Пока она раздевалась, разувалась и купалась, Варда уже вышла из воды и надела одежду девочки. Анюта, увидев это, закричала и стала звать мать:

«– А-а-вай, а-а-вай, Вардыне опять надела мою одежду!»

Мать отвечает:

– Подожди, вынесу-внесу мотовило, Варде голову разобью!»

– Уй, Анюта, как далеко слышит твоя мать, – сказала Варда и сама побыстрее сняла одежду Анюты, надела свою рогожу.

– Моя мать, когда вышивала рубашку, плюнула на вышивку подола, затем на грудные вышивки, вот поэтому она далеко слышит» [16, с. 267].

В действиях матери проступают древнейшие представления о магической силе, каковыми выступают ее слюна и слезы.

У мордвы символом рода и семьи выступали родовые знаки (тешкст): «знамена», тамги, меты, клеймы, которые постепенно стали знаками семейной собственности. Некоторые элементы и сведения о родовых и семейных знаках также сохранились в сказочных сюжетах и рассматриваемой сказке «Вардыне». Анюта и Варда дошли до братьев. Варду они приняли за сестру, так как она сумела взять одежду девочки, смыв с них слезы и слюну. Но братья догадались, велели женам для гостей истопить баню. Варда отказалась от бани, сказав, что пока шли сюда, они несколько раз искупались. «Но жены насильно взяли ее, сняли одежду – на ее спине железная ложка (это ее метка). Жены прибежали к мужьям и сказали:

– Это не Анюта, это Варда» [16, с. 269].

В устно-поэтическом творчестве мордвы нашли отражение и другие явления, в которых выражается культ предков. Так, в сказке «Дуболго

Пичай» воссоздан древний обряд наземного захоронения. «Братья сделали гроб из негниющего дерева. Положили в него сестрицу, отвезли ее в большой лес, где три дороги сходятся. Сделали подставки, на них поставили гроб, возле гроба – наполненные пшеницей лукошки» [16, с. 275].

Существование такого ритуала погребения у мордвы подтверждается археологическими данными. В частности, П. Д. Степанов отмечал, что археологи до сего времени находят городища-поселения Городецкой культуры I тыс. до н. э. (городецкие племена – прямые предки древней мордвы), но не находят мест захоронения умерших. Они не знают способа захоронения городецких племен: хоронили ли они в могилах, сжигали ли трупы, или был какой-то иной способ захоронения. Известно только, что на городищах встречаются разрозненные кости человеческих скелетов. Есть один способ захоронения, который может объяснить находку разрозненных костей на городищах. Это захоронения на помостах, на земле. Этот способ не является редкостью. Такой помост со временем сгнивал, и оставшиеся от трупа кости свободно падали в беспорядке на землю [11, с. 53].

Одной из характерных черт семейно-родовой культуры является проецирование отношения к предкам на старшее поколение. Общий взгляд на предков гармонировал с отношением к живым представителям старшего поколения. Их авторитетом решались все семейные дела, а также дела на сходке. В нормативы народной этики входила задача угодить старикам. Отсюда шел и определенный стиль поведения самих членов старшей по возрасту и авторитету группы семьи. В религиозно-нравственном мировоззрении мордвы культ предков освещал преемственность, верность традиции, заветам дедов и отцов. Соблюдение всех принятых обычаев знаков внимания к предкам считалось залогом благополучия семьи. В народном сознании укоренилась глубокая вера, что за нарушение религиозных установок, моральных норм, пренебрежение к вековым традициям нравственно-общественной жизни человеку не миновать расплаты. Эти представления, несомненно, накладывали отпечаток на процесс этнической социализации личности [3, с. 32–33].

Семейно-родовая культура служила не только средством укрепления единства социальной группы и коллективного сознания, но формой регуляции поведения. Облекаясь в форму массовых привычек, поддерживаемых силой общественного мнения, традиции обретали огромную устойчи-

вость, становясь своего рода хранителем достижений прошлого. Верность детей наследию предков считалась нормой. И сегодня, семейно-родовые отношения, являясь частью традиционной культуры, служат важным механизмом формирования этнической идентичности.

Список использованных источников

1. Байбурин, А. К. Похороны и свадьба / А. К. Байбурин, Г. А. Левинтон // Исследования в области балто-славянской культуры: погребальный обряд. – М., 1990. – С. 64–99.
2. Беляева, Н. Ф. Этническая культура в процессах этнической идентификации и культурного диалога / Н. Ф. Беляева // Регионология. – 2010. – № 2. – С. 246–248.
3. Беляева, Н. Ф. Традиционные институты социализации детей и подростков у мордвы : монография / Н. Ф. Беляева ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – 102 с.
4. Беляева, Н. Ф. Влияние культа предков на этические нормы мордвы / Н. Ф. Беляева // Культура народов Мордовии: традиции и современность. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2003. – С. 34–36.
5. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
6. Майнов, В. Н. Очерк юридического быта мордвы : науч.-попул. изд. / В. Н. Майнов. – Саранск : Крас. Окт., 2007. – 293 с.
7. Маркелов, М. Т. Избранные труды / М. Т. Маркелов. – Саранск : Крас. Окт., 2009. – 284 с.
8. Мелетинский, Е. М. Герой волшебной сказки. Происхождение образа / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во вост. лит., 1958. – 264 с.
9. Петербургский, И. М. Мордва среднего Примокшанья в XI–XII вв. / И. М. Петербургский. – Саранск : Крас. Окт., 2009. – 240 с.
10. Пургасов, Д. В. Жизнь дореволюционной мордвы. История, предания, быт, обычаи и верования / Д. В. Пургасов. – М. : Эвтаназия, 1995. – 82 с.
11. Смирнов И. Н. Мордва : историко-этнографический очерк / И. Н. Смирнов. – Саранск : Крас. Окт., 2002. – 295 с.
12. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1985. – 1599 с.
13. Степанов, П. Д. Археологические памятники на территории Мордовской АССР / П. Д. Степанов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1969. – 256 с.
14. Тавадов, Г. Т. Этнология : учеб. / Г. Т. Тавадов. – М. : «Дашков и К°», 2009. – 261 с.
15. Токарев, С. А. Ранние формы религии / С. А. Токарев. – М. : Наука, 1990. – 386 с.
16. Устно-поэтическое творчество мордовского народа : в 12 т. / под ред. В. Я. Евсеева. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1967. – Т. 3. – 382 с.

Поступила 12.02.2012 г.

КУЛЬТУРОЛОГИЯУДК 008
ББК 71**М. В. Аверина**
M. V. Averina**МЕТОДОЛОГИЯ УРОВНЕВОГО АНАЛИЗА КАК АДЕКВАТНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
ОБЪЯСНЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ОТДЕЛЬНЫХ СФЕР СОЦИУМА****THE LEVEL-ANALYSIS METHODOLOGY AS AN ADEQUATE MEANS
OF EXPLAINING CERTAIN SOCIETY SPHERES FUNCTIONING MECHANISMS**

В статье обсуждаются возможности спорта как отдельной сферы социума, который в условиях глоболокальной цивилизации превратился в масштабное социокультурное явление, оказывающее существенное влияние на развитие общества и активно изменяющееся под его воздействием. Использование методологии уровневого анализа позволяет предложить один из вариантов объяснения механизмов влияния «вызовов» социума на «ответы» спорта адекватно современной эпохе.

Ключевые слова: спорт, социокультурная динамика, уровневый анализ, концепция маргинальности, глоболокальная цивилизация, культурный трансфер.

The article discusses the possibilities of sport as a certain society sphere, which in the conditions of a globolocal civilization has turned into a large-scale sociocultural phenomenon that has an essential influence on the society development and changes under its influence. The use of the level-analysis methodology allows to offer a version of explaining the mechanisms of society “challenges” influence on sport “responses” in accordance with modern epoch.

Key words: sport, sociocultural dynamics, level-analysis, the concept of marginality, globolocal civilization, cultural transfer.

Такая значимая сфера социума, как спорт, в отличие от его исторических аналогов, включая далекие (античность) и довольно близкие (Англия XVIII–XIX вв.) времена, обретает статус неотъемлемого атрибута функционирования современной цивилизации. Среди важнейших факторов такой трансформации следует назвать процессы глобализации, экспансию массовой культуры, беспрецедентность влияния масс-медиа, тенденции визуализации социокультурных событий.

Более того, по мнению ряда исследователей, формируется новая нелинейная глоболокальная социальная реальность (У. Бек, Э. Гидденс, С. А. Кравченко) [1], которая несет риски и неопределенность. Упрочение взаимосвязи *социальных противоречий*, выражающихся в растущем неравенстве благополучных стран и стран «третьего мира», и *природных катаклизмов* в виде землетрясений, цунами, региональных пожаров, а также *техногенных катастроф* как результата продуктов человеческой деятельности, подталкивает к изменению основ бытия, где *экстремальность* (на грани, на пределе) может стать ведущим философским принципом существования [4; 5; 7; 8; 10]. Социальный и психологический дисбаланс

групп и отдельных личностей, возникающий как побочный эффект и / или результат этих процессов, требует нивелирования и восстановления работоспособности. Спорт, в связи с изменяющимися условиями функционирования социума, берет на себя новые функции. Многообразие запросов различных целевых групп порождает разнообразие адекватных «ответов».

Для одних спорт становится пространством освоения и усвоения новой культуры существования в изменяющейся социальной реальности. Экстремальные виды спорта привлекают свободой выбора стратегии, где единственным условием является добровольное и осознанное преодоление индивидом всевозможных опасностей. Для других значимость спорта обусловлена разнообразием культивируемых практик релаксации (йога, тайчи цюань, пилатес и др.), которые позволяют эффективно снимать накапливающиеся стрессовые состояния и нивелировать их негативное воздействие. В компетенцию спорта следует включить и поддержание стабильно хорошего настроения, и культивирование (по возможности) пропорций тела, идеальных для данного времени, и формирование здоровья как потенциала, позволяющего ве-

сти напряженную жизнь. Олимпийский спорт стал рассматриваться как арена преодоления пределов психических и физических возможностей человеческого жизненного мира.

Активно в массовое сознание внедряются и спортивные конструкты, репрезентируемые представителями «внеспортивных» социокультурных практик: политики, бизнеса, массовых коммуникаций, искусства, образования, шоу-индустрии [3, с. 616].

Соответственно, из специфической социальной практики, особого вида физической соревновательной деятельности, направленной на максимальный результат (Л. П. Матвеев, Н. Н. Визитей, В. И. Столяров и др.), спорт превращается в масштабное социокультурное явление, изучением и анализом влияния которого на процессы развития общества занимается целый комплекс наук – от медико-биологических до философских [1, с. 63; 11, с. 74–75].

Исследование любого явления, в том числе и спорта, требует применения адекватного эпохе, сложившейся социальной системе, идеологическим предпочтениям, состоянию экономики, культуры и другим параметрам, методологического инструментария. Наиболее рельефно смена парадигм, используемых для объяснения существования, развития и изменений сферы спорта, фиксируется в интерпретации историков спорта.

По мнению ряда из них, новейший этап развития спорта конца XX – начала XXI вв. обусловлен в первую очередь процессами глобализации. Усиление роли наднациональных организаций, таких как МОК, ФИФА и других всемирных спортивных союзов, выразившееся:

- в сосредоточении исключительных прав на распространение специфической информации, технологий соревнований, финансовой и экономической систем взаимодействия с НОК и международными федерациями;

- в сотрудничестве с транснациональными корпорациями и спонсорами, внедряющими в сознание миллионов единообразие законов и правил, товаров, напитков, платежных карт (Дж. Нейсбит, Г.-П. Мартин, Х. Шуман, В. Н. Расторгуев), спродуцировало культурный трансфер в глобальных масштабах. Возникает новое направление, изучающее культурный обмен, выходящий за пространственные и деловые рамки, а также взаимопроникновение культур. Фокус научного интереса сосредоточен на исследовании процессов принятия фрагментов «чужого» импорта, их переработки и объединения с «собственной» культурой, в результате чего возможен переход к чему-то новому, изменяющему традиции. По мнению историка спорта К. Айзенберг, данного направления недо-

статочно и изучение динамики функционирования и дальнейшего развития спорта в XXI в. требует применения совершенно новых методов [12].

Исследовательский интерес автора статьи в попытках поиска одной из адекватных концепций для объяснения механизмов развития современного спорта с учетом изменяющихся условий функционирования социума способствовал привлечению внимания к *концепции маргинальности*. По мнению современных ученых-маргиналистов, концепция маргинальности в переходные, трансформационные периоды развития социума довольно успешно демонстрировала свои эвристические возможности как при анализе условий, причин, факторов продуцирования кризисных явлений, трактовки происходящих процессов, так и при поиске и формулировании вариантов выхода из возникающих обстоятельств, прогнозировании дальнейших путей существования [2].

Методологический аппарат концепции, позволяющий применить уровневый анализ (*общесоциальный, групповой и личностный*) действия маргинализационных процессов [9], демонстрирует востребованность и актуальность своего применения в современных условиях развития нелинейной глоболокальной реальности при изучении *отдельных сфер* социума, в том числе и спорта.

Использование методологии исследования *интерсоциетальной* (общесоциальный уровень) маргинальности дает возможность построения адекватного объяснения механизмов функционирования современного спорта в русле процессов глобализации и сопутствующих им процессов всеобщей экспансии спорта в мировое пространство, механизмов действия маргинализационных процессов в сфере спорта в период интенсивных социальных изменений в рамках одного государства или страны, а также процессов институциализации / маргинализации любого нового направления или вида спорта.

Методология исследования *интрасоциетальной* (групповой уровень) маргинальности позволяет анализировать функции спорта в конструировании культурной идентичности представителями различных социальных групп, формировании и обновлении системы репрезентаций и символических ценностей, побуждающих выстраивать групповые компенсаторные стратегии поведения, в обеспечении доступа к социальным ресурсам через наличие спортивных достижений, в определении влияния спортивных достижений или неудач не только на отношение к спорту, но и к обществу в целом, социальным группам, своим ровесникам.

Значимость методологии *личностного* уровня анализа обусловлена спецификой сферы спор-

та, выражающейся в приоритетной востребованности генетических и природных особенностей систем организма человека, которые позволяют ему демонстрировать свои *предельные* физические возможности в процессе длительной соревновательной деятельности. Погружение в атмосферу реального спорта с каждодневными изнурительными многочасовыми тренировками, жестким режимом питания, добровольным отречением на длительное время от многих жизненных соблазнов, обязательным участием в соревнованиях различного ранга, зачастую приводит к состоянию непрерывного психического стресса, отсутствию желаемых результатов, подрыву здоровья, невозможности реализации в других сферах социума, социальной инвалидизации.

Таким образом, на наш взгляд, анализ механизмов функционирования современного спорта с позиции диалектики доминантного и маргинального предоставляет адекватные эпохе возможности познания весьма сложных и противоречивых процессов, происходящих в данной сфере, исследования особенностей ее развития и изменения более полно и сопряженно с общими социокультурными процессами, происходящими в социальном пространстве в целом.

Список использованных источников

1. Аверина, М. В. Маргинальность в спорте: морфологические и динамические аспекты анализа : монография / М. В. Аверина. – М. : Инфра-М, 2011. – 210 с.
2. Балабанова, Е. С. Маргинальность в современной России [Электронный ресурс] / Е. С. Балабанова, М. Г. Бурлуцкая [и др.]. – М. : МОНФ, 2000 – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/125522.html> (дата обращения: 6.11.2007).

3. Быховская, И. М. Спорт в современном мире: социокультурный анализ и социальная практика / И. М. Быховская // Культурология: фундаментальные основания прикладных исследований. – М. : Смысл, 2010. – 640 с.

4. Замкин, П. В. Проблема культурной продуктивности личности в меняющейся социокультурной ситуации / П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 13–17.

5. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–56.

6. Кравченко, С. А. Риски в нелинейном глобальном социуме / С. А. Кравченко. – М. : Анкил, 2009. – 220 с.

7. Куприянов, А. Ю. Культурно-продуктивная личность в трудах славянофилов в контексте цивилизованной специфики русского общества / А. Ю. Куприянов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 64–69.

8. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–43.

9. Николаев, В. Г. Человек маргинальный / В. Г. Николаев // Вопросы социальной теории. Человек в поисках идентичности : науч. альманах / под ред. Ю. М. Резника, М. В. Тлостановой. – М. : Ассоциация «Междисциплинарное общество социальной теории», 2010. – Т. IV. – С. 354–372.

10. Родина, Е. Н. Аксиологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 42–44.

11. Федотова, Г. Г. Физическая культура в контексте гуманитарного образования студенческой молодежи / Г. Г. Федотова, Г. В. Пожарова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 74–77.

12. Eisenberg, C. Die Entdeckung des Sports durch die moderne Geschichtswissenschaft / C. Eisenberg // Hans Joachim Teichler (Hg.). Moden und Trends im Sport und in der Sportgeschichtsschreibung. – Hamburg : Czwalina, 2003. – С. 31–44

Поступила 13.08.2012 г.

ЦВЕТОВОЕ ПОЛЕ РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

COLOUR FIELD OF ADVERTISING COMMUNICATION: CULTUROLOGICAL MODEL

В статье раскрывается содержание понятий «цвет» и «цвет в рекламе». Автор рассматривает цвет как социокультурный феномен. Обобщена роль исследований о цвете в рекламной коммуникации. Анализируются особенности семантики цвета.

Ключевые слова: восприятие, реклама, семантика цвета, символизм, цвет, цветовое поле.

The article reveals the content of the concepts “colour” and “colour in advertising”. The author considers colour as a sociocultural phenomenon. The information on the role of colour in advertising communication is summarized. The peculiarities of the semantics of colour are being analyzed.

Key words: perception, advertising, semantics of colour, symbolism, colour, colour field.

Философский анализ современных социокультурных явлений немислим без культурологической интерпретации тех социальных институтов, общественная значимость которых сегодня значительно возрастает. Каждый из них отображает специфику функционирования социальной системы в ее различных сегментах. Помимо традиционных форм социального взаимодействия, появляются отрасли, которые ярко заявляют о своем существовании, претендуя в определенной мере на приоритетное отражение наличных контекстов и формирование желательных моделей культурной коммуникации. Безусловно, к такого рода феноменам следует отнести и рекламу, активно возделывающую сегодня российское и мировое медийное пространство. Тот багаж средств, которыми располагает эта форма социальной коммуникации, создавался достаточно значительное время и к началу XXI века оказался представленным совокупностью методик, способов и приемов, определяющих модели потребительского поведения человека. Следует признать, что лишь то рекламное сообщение обладает эффективным побуждающим воздействием, которое умело использует арсенал разнообразных научных фактов и концепций, интерпретирующих парадоксальную природу человека, а также противоречивый характер комплекса связей и отношений индивида с социальной и природной составляющей окружающего мира.

Изучение цвета в рекламе имеет актуальный характер, так как цвет может воздействовать на человека на физиологическом и психологическом уровне. Цвет может формировать отношение

к продукту или компании. Все цвета имеют разное влияние и неодинаково воспринимаются представителями обоих полов и разных культур. Вся реклама товаров и услуг строится в первую очередь на грамотном и обусловленном выборе цветового решения. Каждая товарная категория ассоциируется с определенным цветом и важно это учитывать. Один из основных параметров выбора цвета – это целевая аудитория. Грамотный выбор цвета позволяет точно воздействовать на целевую аудиторию. Существуют различные трактовки термина «цвет».

Понятие «цвет» – это свойство света вызывать определенное зрительное ощущение в соответствии со спектральным составом отражаемого или испускаемого излучения [4]. Цвет – это значимое средство психологического воздействия в рекламной культуре. Здесь он является зрительным восприятием и как таковое играет значительную роль, являясь одним из элементов символизма в различных ситуациях (маркетинговая атрибутика, элемент коммуникации) [5]. С точки зрения рекламы очень важно выбрать правильную комбинацию цветов для оптимальной читабельности текста (особенно плакатов и упаковки).

Цвет представляет собой не только одно из свойств окружающего человека мира, но и является важным фактором социогенеза и социализации индивида, индикатором зрелости культуры, приобретающей цивилизованный характер. Сменяющиеся друг друга культурные эпохи неизменно определяют цвет в качестве действенного символического маркера, надежного проводника невер-

бальной коммуникации, трансляции социального опыта и культурных традиций. И в современном постмодернистском мире цвет остается одним из ведущих внерациональных (невербальных) способов интерпретации социального и культурного пространств, позволяющим индивиду определить свое эмоциональное отношение к социальным группам, их идеологии и ценностным ориентирам.

Интересно, что отношение к колеру в каждой стране свое и культурная семантика цвета, которая формируется в человеческом обществе, определяется социальными факторами. Эти факторы способствуют выстраиванию сложнейших систем цветового символизма, с древности до наших дней играющих важнейшую роль в реализации общественных связей и отношений, как на уровне социальных структур и институтов, так и на уровне личности. Эти цветовые системы – часть современной цивилизованной жизни, ее наиболее яркая и эйфорическая составляющая компонента [2, с. 50]. Так, проблема цветовой символики связана и с психофизическим воздействием цвета, и с его семантикой, и с его классификацией. Так, И. Рожков пишет, что цвета воспринимаются мифически [3, с. 50]. Они могут быть холодными, металлическими (стальной или серебряный голос), высокими, тонкими, чистыми, пустыми, темными, сладкими, светлыми, мягкими, упругими. В наше время цветовая символика сохраняет свои позиции в геральдике, функциональной окраске производственных объектов, в транспортной сигнализации и в сохранившихся бытовых ритуальных действиях. По исследованиям лингвистов, древние евреи и китайцы не знали синего цвета, а Гомер называл море «винноцветным». Туркмены обозначали одним словом *синий* и *зеленый* все цвета [1, с. 75]. Например, в России желтые цветы означают разлуку и одиночество, а в Северной Америке – символизируют крепкую дружбу, поэтому близкие люди часто преподносят их друг другу в качестве подарка. Этот пример показывает, как важно знать национальные особенности восприятия цвета.

За многолетнюю историю рекламы появились готовые сочетания цветов, признанные наиболее успешными. В порядке убывания: красный на белом; желтый на черном; зеленый на желтом; белый на синем; черный на желтом; белый на черном; синий на желтом; синий на белом. Цвета в рекламе могут апеллировать к эмоциям, содержать скрытый подтекст, привлекать и удерживать внимание, ухудшить или улучшить степень передачи

рекламного сообщения от компании к потребителю. Если говорить о влиянии на потребителя при помощи цвета, то обладание этими базовыми знаниями еще не дает никаких преимуществ, так как цвета воспринимаются людьми индивидуально, в силу социумных различий.

Таким образом, в каждой культуре зафиксирована определенная цветовая символика, которая имеет не только много общего с трактовкой цветов в других культурах, но некоторые отличия, часто продиктованные религией, психологией того или иного народа. Не вызывает сомнений тот факт, что символика тесно связана с восприятием цвета людьми и психологическими характеристиками, которыми они наделяют каждый оттенок на основе его воздействия. Исходя из всего вышеперечисленного, можно предположить, что непосредственно в рекламе цветовая символика не играет самостоятельной роли. Она существенна только в контексте культуры вообще, а также в сочетании с другими факторами: возраст целевой аудитории, сочетаемость цвета с рекламируемым объектом, насыщенность цвета и т. д. Самым главным представляется общее психологическое воздействие цветов, в котором цветовой символизм является одним из элементов. Именно опирающийся на «первобытный» язык рекламист-практик достигает наивысшего эффекта, как в экономическом, так и в социокультурном измерении своей деятельности. К этой семантической и символической структуре следует отнести и феномен цвета, который изначально помогал человеку выстраивать собственные интерпретации сложных конфигураций социального и природного бытия.

Список использованных источников

1. Боковиков, А. К. Экспериментальная психология в российской рекламе / А. К. Боковиков, А. Н. Лебедев. – М. : РАН Институт психологии, 1995. – 186 с.
2. Насонова, Л. А. Духовное житнетворчество личности / Л. А. Насонова. – М. : РФО, 1995.
3. Рожков, И. Я. Миф – «базис и надстройка» рекламного творчества / И. Я. Рожков // Реклама. – 1995. – № 1–2. – С. 10–11.
4. Словари русского языка : энцикл. словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.jiport.com/?sname=enc> (дата обращения: 21.12.2011).
5. Словарь маркетинговых терминов [Электронный ресурс] // Записки маркетолога. – URL: http://www.marketch.ru/marketing_dictionary/c/abc_colour_in_advertising/index.php?phrase_id=60152 (дата обращения: 23.12.2011).

Поступила 12.02.2012 г.

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ
КАК ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙEPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF CULTURAL ANTHROPOLOGY
AS THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATIONS RESEARCH

Статья посвящена анализу теоретических оснований исследования проблемы межкультурных коммуникаций и диалога культур. Рассматривается возможность использования культурной антропологии как концептуального ядра изучения межкультурного взаимодействия, гносеологический потенциал культурной антропологии как научной дисциплины.

Ключевые слова: культурная антропология, межкультурные коммуникации, гносеология.

The article is devoted to the analysis of the theoretical study of the problem of intercultural communications and dialogue of cultures. The article considers the possibility of the use of cultural anthropology as a conceptual nucleus of studying intercultural interaction, epistemological potential of cultural anthropology as an academic discipline.

Key words: cultural anthropology, intercultural communications, gnosiology.

В условиях современного состояния культурных связей между народами и государствами все меньше остается места для замкнутых на самих себе культурных процессов, все более интенсивным становится взаимодействие культур. Одной из характерных черт современной культуры и современного общества является глобализация, расширяющая возможности взаимопроникновения культур и определяющая формирование нового типа коммуникационного пространства, в котором нелинейным образом происходит становление новых типов культурной идентичности, реализуются многомерные процессы влияния одной культуры на другую.

Активизация межкультурных коммуникаций – диалектически противоречивый процесс, включающий как бурное развитие конвергенции культур, так и укрепление этноцентрических тенденций. Любая культура стремится не только брать из внешней среды полезные для себя новации и ресурсы, но и оставаться самой собой, что и определяет ее выживание. Однако в современном мире существовать, не испытывая на себе влияние динамической среды, невозможно, и проблема сохранения культурной идентичности при условии включенности в сложные системы межкультурных коммуникаций становится все более актуальной. Данное направление пронизывает собой почти все стороны жизни национально-культурных сообществ, столкнувшихся со сложностью существования в динамической инокультурной среде или же допустивших определенную степень инте-

грации с «чужими». Это изменяет тенденции развития не только живой социальной практики, но и научно-теоретической рефлексии. Так, для педагогических наук большинства европейских стран сейчас наиболее острой проблемой является разработка теоретико-методологического инструментария осуществления педагогического процесса в отношении мультинациональных групп учащихся, проявляющих интолерантность друг к другу и воспитанных в сильно отличающихся друг от друга системах культурных и религиозных норм. Все это наглядно демонстрирует высокую значимость обоснования целостной концептуальной основы исследования современного состояния межкультурных коммуникаций [1].

Система гуманитарного знания включает в себя значительное количество научных дисциплин, по-разному раскрывающих специфику межкультурных коммуникаций. И возможности взаимодействия между заметно различающимися национальными культурами преимущественно находятся в фокусе внимания такой дисциплины, как культурная антропология.

Данная научная дисциплина с момента своего возникновения акцентировала именно специфику, отличия этнических культур и изучала народы сквозь призму их неповторимой уникальности, диктующей условия взаимодействия с «другим». Фактически, стремление к беспристрастному взгляду на комплекс характерных черт любой национальной культуры было той особенностью культурной антропологии, которая сделала дан-

ную научную дисциплину во многом «неудобной» для включения в арсенал советских гуманитарных наук, развивавшихся под знаменем абстрактно-гуманистического интернационализма, не учитывавшего реальность межкультурного взаимодействия. Именно поэтому на протяжении десятилетий данная научная дисциплина развивалась в большей степени за рубежом, при том что исследования, выполненные с ее позиций, можно было изредка встретить и в нашей стране.

Диалог между культурами ценен самим фактом диалога. С философской точки зрения диалог можно рассматривать как отражение специфики одной системы в другой, передачу значимых и на- сущно необходимых сведений о себе. Иными словами, диалог – это взаимный процесс познания, без которого невозможна адекватная реакция на действия другой стороны. Таким образом, рассмотрение диалога культур как взаимного познания культур предстает значимым не только потому, что данная культура лучше узнает иную культуру, но и потому, что сама система знаний данной культуры развивается и обогащается, шире и глубже становится понимание культурой самой себя. Проблема диалога культур как одна из ключевых в культурной антропологии, таким образом, напрямую связывается с исследованием интертекстуальности современной развивающейся культуры человечества.

Здесь же необходимо отметить, что культурно-антропологический подход, связанный с анализом проблем взаимодействия культур и их отдельных представителей, за время своего применения в системе гуманитарных наук накопил высокий потенциал исследования проблем взаимодействия в целом, и теория познания, ориентированная на человека, может эффективно экстраполировать наработки культурной антропологии для качественно более совершенного осмысления социальных и культурных процессов взаимодействия на всех уровнях общества. В любой науке есть составляющая культуры [5]. Теоретические посылы, исходящие из научной сферы, относящиеся к системе знания о культуре, представляют на наш взгляд, высокую эффективность при анализе любого предмета как преломленного в культуре и человеке.

В многообразии общегуманитарно значимых функций, выполняемых культурной антропологией, следует особо отметить распространение в мире представлений об отдельных этнических культурах как об уникальных и самоценных образованиях, значимых именно своей спецификой и непохожестью на другие. В число функций этой научной сферы можно включить и распространение сведений об уже нанесенном и возможном вреде отдельным культурам при бесконтрольной эксплу-

атации их ресурсов другими культурами, в связи с чем ресурсы материальной культуры – памятники зодчества, изобразительного искусства и т. д. разрушаются, ресурсы духовной культуры обесцениваются и нивелируются, и даже сами люди – представители данной этнической культуры – теряют культурную и этническую идентичность. Таким образом, культурная антропология непосредственным образом ставит вопрос об этике культурных процессов в целом и процесса познания в частности, демонстрируя объективную зависимость процесса и результата человеческой деятельности, в том числе познавательной, от нравственных основ, заложенных, в числе прочего, и в теоретических посылах исследования.

Общегуманитарная и гносеологическая значимость культурной антропологии проявляется и в том, что данную научную сферу интересовал и продолжает интересоваться человек, существо которого часто пытаются раскрыть с помощью его культурной среды. Этот способ рассмотрения позволяет сравнить культурную антропологию современности с гуманистическими концепциями Ренессанса, постулировавшими примат значимости знания о человеке, для человека и сквозь призму человека. В связи с тем, что социальное и культурное в широком понимании этих терминов поведение человека складывается под воздействием культурной окружающей среды, культурная антропология поставила во главу угла вопрос о характерных чертах каждой культуры и культуры человечества в целом, соединив в своих подходах категориальную специфику единичного, общего и всеобщего. Культурная антропология, особенно в последнее время, стремилась к анализу фундаментальных проблем, к построению предельно широких систематизированных концепций, объединяющих подчас далеко не смежные области. Исходя из этого, объектом культурной антропологии можно считать целостную специфику человека как биосоциального существа, создавшего культуру во всем многообразии его аспектов. Подобный предельно широкий подход может быть спроецирован на теорию познания в целом, уже обладающую потенциалом пересмотра принципов основания деления отраслей знания, построения интегральных сфер, объединенных целостностью социальной и гуманитарной значимостью их объекта и предмета.

Как можно убедиться, культурная антропология представляет собой показательный срез гуманитарных наук, повышающих уровень теоретического обобщения и подходящих к возможности взвешенного и практико-ориентированного исследования такой сложной проблемы, как гармонизация межкультурного взаимодействия на основе полномасштабного учета специфики и различий

национальных культур. Беспристрастность учета фактического материала в соединении с высоким гносеологическим потенциалом делает, по нашему мнению, данную дисциплину наиболее адекватным концептуальным ядром прикладных исследований в области межкультурных коммуникаций и диалога культур.

Список использованных источников

1. Арутюнян, Ю. В. Этносоциология / Ю. В. Арутюнян. – М., 1998.
2. Диалог цивилизаций: базовые концепты, идеи,

технологии : монография / Р. Г. Абдулатипов [и др.]. – Н. Новгород : Растр-НН, 2006.

3. Ерасов, Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект-пресс, 1994. – Ч. 1.

4. Полосин, Н. Н. Культурная антропология как теоретико-методологическое основание исследования современных межкультурных коммуникаций: гносеологический аспект / Н. Н. Полосин // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – Ч. 2. – С. 442–444.

5. Тишков, В. А. Этнология и политология / В. А. Тишков. – М. : Наука, 2001.

6. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов / А. Я. Флиер. – М. : Академический проект, 2000.

Поступила 16.05.2012 г.

ASPIRANS

(рубрика молодых исследователей)

УДК 37.5.016 : 821

ББК 83.3р

О. А. Зайцева

O. A. Zaitseva

**ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ****THE TECHNIQUES OF A DRAMATICAL PIECE INTERPRETATION AT LITERATURE
LESSONS IN SENIOR CLASSES**

Методика обучения интерпретированию драматического произведения современных учащихся – одна из сложнейших и до сих пор нерешенных проблем в российской образовательной системе. Сложности во многом обусловлены жанровой природой драмы. В статье говорится о режиссерских интерпретациях, которые является благодатной почвой для работы над таким видом интерпретации, как творчески-образная.

Ключевые слова: драматическое произведение, интерпретация, инновационные технологии, режиссерские интерпретации.

The methods of teaching a dramatical piece interpretation to modern pupils is one of the most complicated and still unsolved problems in Russian educational system. Its complexity is largely due to the genre nature of drama. The article considers the director's interpretations, which are a fertile field for working on such kind of interpretation, as a creative-imaginative one.

Key words: dramatical piece, interpretation, innovation techniques, director's interpretations.

Термин «интерпретация», являющийся в настоящее время широко распространенным и употребительным, характеризует разные явления. Во-первых, он применяется для названия определенной методологии научного исследования; во-вторых, с его помощью обозначают определенный аспект рассмотрения произведения, выделяемый наряду с анализом и описанием. Интерпретация текста – это «раскрытие того содержания, которое в нем заложено... и то, которое потенциально содержится в нем помимо авторской воли» [4, с. 5]. Краткая литературная энциклопедия предлагает несколько иное толкование термина: интерпретация представляет собой «толкование смысла произведения в определенной культурно-исторической ситуации его прочтения» [8, с. 330].

Известный методист В. Г. Маранцман выделяет несколько видов (уровней) интерпретации литературного произведения: научную, читательскую и художественную [9, с. 22]. Перечисленные виды интерпретации, по справедливому мнению ученого, помогают созданию установки на чтение и анализ текста, содействуют возникновению проблемных ситуаций.

Подобной классификации видов интерпретации придерживается и литературовед А. Б. Есин, различающий интерпретацию читательскую (первичную), научную и творчески-образную. По его

мнению, первичная интерпретация базируется на том общем впечатлении и понимании художественного произведения, которое получает читатель при его прочтении; первичная интерпретация не всегда оформляется в сознании читателя в логические конструкции, оставаясь часто в виде переживания, настроения, чувства. Литературовед, отталкиваясь от своих читательских впечатлений (первичной интерпретации), формулирует их достаточно четко и затем проверяет анализом, в результате чего рождается научная интерпретация, которая претендует уже на статус объективной истины и от которой поэтому требуется фактическая, логическая и эмоциональная доказательность. Творчески-образная интерпретация – это «перевод» литературно-художественных произведений на язык других искусств (экранизация, сценическая постановка и т. п.) [5, с. 125]

На наш взгляд, на уроках литературы, в том числе при чтении и изучении пьес, целесообразно обращаться ко всем трем разновидностям интерпретации, выделенным А. Б. Есиным. Так, первичная интерпретация может найти выражение в написании отзыва (мини-сочинения) на основе читательских впечатлений от прочитанного драматического текста. В нем учащиеся акцентируют внимание на том, понравилось или не понравилось им произведение, что понравилось больше

всего, а что, наоборот, оттолкнуло их или оставило равнодушными.

Научная интерпретация потребует от учащихся знания не только образной системы, авторского замысла, общей идеи, художественных особенностей пьесы, но и культурно-исторической эпохи, в которую оно создавалось [1; 2; 3; 6; 7; 10]. Понять произведение с учетом времени его создания, но с позиции современного читателя и на основе глубокого и последовательного литературоведческого анализа текста – основная задача научной интерпретации пьесы в старших классах. «Юные читатели должны дорасти до интерпретации, а к ней они движутся через анализ, создающий надежный фундамент для глубоких обобщений и грамотных оценок» [11]. Научная интерпретация драматического произведения невозможна без знакомства учащихся с режиссерскими интерпретациями. Именно они способствуют расширению творческого опыта учащихся, формированию умения смотреть на произведение с разных позиций, следовательно, помогают глубже проникать в художественный замысел драматурга.

Знакомство с режиссерскими интерпретациями является благодатной почвой для работы над творчески-образной интерпретацией, самым сложным видом работы в школе. Обучению старшеклассников данному виду интерпретации могут служить разного вида задания, которые мы покажем на примере пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад».

1. «Чехов боялся, как бы «Вишневый сад» не прозвучал в исполнении театра печально, подчеркивал необходимость нового тона в исполнении всех ролей в его новой пьесе, поэтому и наполнил свои письма многочисленными рекомендациями для актеров и режиссера. Подобные «Замечания для господ актеров» я предлагаю сформулировать вам. С этой целью вам необходимо оформить левый столбец интерактивной таблицы (в правом столбце размещены замечания самого автора, которые учащимся пока не видны).

Рекомендации актерам по пьесе А. П. Чехова «Вишневый сад».

Герои пьесы	Значимые детали их портрета и манеры поведения	
	Рекомендации учащихся	Рекомендации А. П. Чехова
Раневская		
Лопухин		
Трофимов		
Варя		
Шарлотта		

После оформления таблица принимает следующий вид:

Герои пьесы	Значимые детали их портрета и манеры поведения	
	Рекомендации учащихся ¹	Рекомендации А. П. Чехова
Раневская	«Раневская красивая, манерная барыня; одета со вкусом, предпочитает контрастные цвета, много кружев»	«Раневская одета роскошно, но с большим вкусом. Умна, очень добра, рассеянна, ко всем ласкается и всегда улыбка на лице»; «Центральная роль в этой пьесе – женская, старая женщина, вся в прошлом»; «Я никогда не хотел сделать Раневскую успокоившейся. Успокоить такую женщину может только одна смерть»
Лопухин	«Лопухин – в строгом костюме, его речь отчетливая, звонкая, любит строить гримасы»	«Лопухин, правда, купец, но порядочный человек во всех смыслах, держаться он должен вполне пристойно, интеллигентно, не мелко, без фокусов. Лопухина любила Варя, серьезная и религиозная девица: кулачка бы она не полюбила. Это мягкий человек»; «Лопухин – белая жилетка и желтые башмачки, ходит размахивая руками, широко шагая, во время ходьбы думает, ходит по одной линии. Волосы не гладкие, а потому часто вскидывает головой; в раздумье расчесывает бороду»
Трофимов	«Трофимов – общительный и целеустремленный, в речи использует термины, застенчив»	«Трофимов кажется ясен»
Варя	«Варя – девушка 24 лет. Должна быть одета без лишнего изыска, но в нечто такое, что подчеркивало бы ее простой характер. Немного ранимая, чересчур заботливая. Ее забота навязчива, особенно она в тягость Ане и Трофимову»	«Варя – глуповатая и туповатая, но очень добрая»; «Это фигура в черном платье, монашка, широкий пояс, глупенькая, плакса. Варя – плакса по натуре, и слезы не должны возбуждать в зрителе унылого чувства»
Шарлотта	«Шарлотта – одета безвкусно, ярко, вульгарно. Разговаривает громко, допускает речевые ошибки»	«Шарлотта говорит не на ломаном, а на чистом русском языке»; «Тут должна быть актриса с юмором»

Сравнение рекомендаций учащихся с указаниями А. П. Чехова позволит объективнее оценить творческие возможности каждого и в конечном

¹ Примеры взяты из работ учащихся МОУ «СОШ № 22» г. о. Саранск.

итоге будет способствовать углублению понимания произведения.

2. Самостоятельно изучите вопрос о сценической истории образа Раневской. Какую современную актрису вы предложили бы на роль Раневской? Обоснуйте свою точку зрения.

Это задание достаточно сложное, поэтому самому учителю следует продумать несколько вариантов ответов, с тем, чтобы на этапе проверки грамотно организовать дискуссию. Учащимся же для более качественного выполнения задания можно порекомендовать просмотреть в сети Интернет афиши ведущих российских театров за последние пять лет, а также ознакомиться с отзывами театральных критиков на постановку «Вишневого сада» А. П. Чехова.

3. Познакомьтесь с различными вариантами декораций, которые были созданы в разное время художниками Ю. Пименовым (постановка М. Кнебель, ЦТСА, 1965), В. Левенталем (постановка А. Эфроса, Театр на Таганке, 1975), а также с декорациями к 1-му действию «Вишневого сада» (постановка Дж. Стрелера, 1974). Сравните их и ответьте на вопросы: На чем акцентирует внимание в декорациях каждый художник? Как меняются декорации от 1-го акта к 4-му? Что бы вы изменили в каждой из декораций?

Размышления учащихся над вариантами декораций способствуют не только углублению восприятия содержания пьесы, но и помогают формированию умения творчески-образной интерпретации.

Разновидностью творчески-образной интерпретации текста драматического произведения станет «дописывание» учащимися отдельных эпизодов и сцен пьесы. Например, написать подражание «обращения» Гаева к старому шкафу от лица Раневской или Лопухина или продолжить пьесу, начиная с заключительных слов «Слышится отдаленный звук, точно с неба, звук лопнувшей струны, замирающий, печальный. Наступает тишина, и только слышно, как далеко в саду топором стучат по дереву...» [11, с. 332]. Подобного рода «со-творчество» с драматургом поможет старшеклассникам лучше понять авторский замысел, проникнуть в тайны творческой лаборатории художника слова, совершенствовать читательские и литературоведческие компетенции.

В заключение отметим, что интерпретирующая деятельность учащихся старших классов при изучении драматических произведений должна стать важной составляющей их филологического образования, поскольку она способствует:

1) развитию навыков вдумчивого чтения и

понимания текста на основе аналитической и критической деятельности;

2) совершенствованию не только читательских компетенций учащихся, но и их продуктивного воображения, творческих способностей;

3) развитию эмпатии, важной для формирования грамотного читателя в целом.

Список использованных источников

1. Байкова, С. А. Проблема типологии повествований в отечественном литературоведении XX века / С. А. Байкова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 108–111.
2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
3. Горшенина, С. Н. Технологии реализации этнокультурного образования школьников: состояние проблемы / С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 10–13.
4. Долинин, К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1985. – 304 с.
5. Есин, А. Б. Интерпретация литературного произведения как теоретическая проблема / А. Б. Есин // Проблемы интерпретаций художественных произведений. – М. : Наука, 1985. – С. 3–19.
6. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е. А. Жиндеева, Н. А. Дергунова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 70–73.
7. Кирдяшова, О. С. Целесообразность применения системно-целостного анализа при изучении произведений писателей-постмодернистов в школе / О. С. Кирдяшова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 121–125.
8. Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. – М. : Сов. энцикл., 1978. – Т. 9. – 969 с.
9. Маранцман, В. Г. Цели и структура курса литературы в школе / В. Г. Маранцман // Литература в школе. – 2003. – № 4. – С. 21–24.
10. Уткина, Т. В. Сопряженное изучение литератур в аспекте гуманитарных технологий / Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 81–83.
11. Шутан, М. И. Анализ и интерпретация литературного произведения в средней школе / М. И. Шутан // Конференции.ру (открытый каталог научных конференций, выставок и семинаров) [Электронное издание] // <http://www.oim.ru/reader@nomer=428.asp>.

Рецензент:

Каторова А. М. – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела литературы и фольклора ГКУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия».

Поступила 05.04.2012 г.

СПЕЦИФИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ДВОЕМИРИЯ В РАССКАЗАХ
«ЦЕНТРАЛЬНОГО ЦИКЛА» Ю. МАМЛЕЕВА*THE SPECIFIC MODEL OF TWO WORLDS IN YU. MAMLEYEV'S STORIES OF THE
"CENTRAL CYCLE"

В статье рассматриваются проблемы трансформации реального и ирреального миров в творчестве Ю. Мамлеева, предложены комментарии к избранным произведениям данного автора, выполненным в сюрреалистическом ключе.

Ключевые слова: роман, метафизика, образ, традиции сюрреализма, мотив, реализм, пространство, трансформация.

The article considers the problems of transformation of the real and unreal worlds in Yu. Mamleyev's works. The comments to the selected works of the writer, written in surrealistic manner, are given.

Key words: novel, metaphysics, image, surrealistic traditions, motif, realism, space, transformation.

Юрий Мамлеев – художник, осознанно и целенаправленно конструирующий свой мир, формирующий свой художественный метод, который в современных исследованиях еще не получил точного определения («синтез, основанный на интерпретации постмодернизма, реалистической традиции русской прозы и философии индуизма» [3, с. 27]; сильны традиции экзистенциализма [9, с. 286] и европейского сюрреализма [12, с. 71]). Мы считаем, что правомерным будет присоединиться к мнению самого писателя, который называет себя метафизическим реалистом. В прозе Ю. Мамлеева бытовое соединяется с непознаваемым метафизическим, образуя тем самым сложный комплекс, получивший название «двоемирия». Именно двоемирие, на наш взгляд, является одной из значимых основ художественного мира Мамлеева. В данной статье мы обратились к анализу рассказов «Центрального цикла» писателя с целью выявить и описать специфическую модель мамлеевского двоемирия, которая является проекцией писательского видения человека и бытия.

Специфичность данной модели, на наш взгляд, определяется в первую очередь творческими задачами, которые ставит перед собой Ю. Мамлеев. В беседе с В. Куллэ он указал свои творческие цели: «...поиск вечного «Я» в человеке и соотношение между этим вечным, высшим

«Я» и Абсолютом, то есть Богом в самом себе» [10, с. 36]. Вероятно этим можно объяснить то, что модель двоемирия в рассказах «Центрального цикла» носит у Ю. Мамлеева явно метафизический характер: раздвоенность пространства помогает его героям постигать сверхчувственные, недоступные привычному опыту принципы бытия, и высшие неизменные начала всего существующего, недоступные для органов чувств, постигаемые лишь умозрительно. В «Центральном цикле» создана метафизическая картина познания, где одновременно происходит сближение иррационального, подсознательного и реального миров.

Специфичность модели двоемирия у Ю. Мамлеева тесно связана с особенностями образов героев [нестандартность его героев отмечалась неоднократно; см. об этом: 3; 4; 6; 12; 13 и др.], что особенно ощутимо в «Центральном цикле» рассказов. Здесь нет типичных людей. Его герои – это люди с особым пониманием жизни, довольно часто с искореженной и нестабильной психикой. Здесь явственно звучат традиции русского юродства, согласно которым сумасшедшим и юродивым открыты тайны, непостижимые для обычных людей. Сдвиги в психике по мнению автора – это окно в потустороннее. Герой Мамлеева «не только искатель, но и изгой, свихнувшийся на пути к Истине. В самом себе герой угадывает загадочную субстанцию» [13, с. 74], он «изгой и выродок, поддерживающий и лелеющий в себе ощущение своего избранничества. Он то ли «дон кихот», то ли «дон жуан», то ли «фауст», заигрывающий с некой тайной, ухаживающий за ней и ее добивающийся. Подвижник и фанатик, мономан и

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. по теме «Современный литературный процесс Мордовии в контексте развития новейшей русской литературы» (ГК П381 от 07.05.2010 г.).

монстр, охваченный общественно опасным метафизическим безумием» [4, с. 126].

Таким образом, сумасшествие в мамлеевской модели двоемирия занимает особое место, так как безумие, психическое отклонение выступают как надреальные состояния, приближающиеся к провидению. Безумцу и сумасшедшему всегда открыты пути в непознанное. Цель писателя – не просто изобразить сумасшествие, а показать крайние, скрытые стороны человеческой души, трагедии бытия, исканий метафизически неизвестного. Как справедливо считает Н. В. Гашева, у Мамлеева «не человеческие существа в обычном смысле, а некоторое их подобие, духовные и физические мутанты, жертвы современной цивилизации» [3, с. 29]. Герой у Мамлеева отмечен и определен внутренним смятением духа, являющимся энергетикой и мотивировкой его поведения. Голоса, зовы этого духовного беспокойства слышатся в болезненных приступах, внешне выраженных фантомах, образах сознания. Болезнь же эта – «не что иное, как стихийное проникновение инобытия, это свет иных миров» [3, с. 29]. Такой герой живет «в распавшемся космосе жизни», в котором он не ищет больше опор, а надеется только на себя, способного извлекать смысл из единичного опыта своей судьбы. Для мамлеевского персонажа является естественным одновременное существование в двух мирах: обычная жизнь (работа, общение с другими людьми) и жизнь метафизическая («тот» мир, кажущийся лучше, чем обычный, земной). «Это попытки выйти за рамки традиционных идеологических систем и осознать проблемы, возникающие в начале XXI столетия, прежде всего через систему категорий и ценностей, в которой понятие «человек» является центральным» [7, с. 54].

Отсюда вытекает и специфичность модели мамлеевского двоемирия – оно естественное состояние человека, так сознание его расколото: постоянный поиск Божества, Абсолюта приводит героя к границе между бытием и небытием, к ощущению предельных состояний. Героев волнует, что там, за границей жизни смерти. И поэтому мир для них разделяется на две части: мир обыденности и мир потустороннего, запредельного, мир странностей и тайн. Мы согласны с Е. А. Жиндеевой, которая указывает, что «здесь литературные отсылки выполняют как сюжетообразующую функцию, так и реализуют замысел автора, который заключается в том, чтобы реконструировав историю страны, обозначить насущные проблемы современной жизни, ее особенно болезненные точки» [5, с. 65].

Человека у Мамлеева всегда «тянет в запретную зону, здесь он желает «познать непознаваемое» [3, с. 29]. Такую тягу мы видим, напри-

мер, у героя рассказа «Яма», который познал обе стороны двоемирия: и жизнь реальную, и жизнь ирреальную. Земная жизнь становится невыносимой и чужой для героя: «Я чувствовал, что мое «я» выпито каким-то странным, трансцендентным чудовищем или отторгнуто от меня и поднято над миром, поднято в какую-то стихию Недостижимого» [11, с. 465]. Приобщение к некоей ирреальной тайне становится у героя знаком, указывающим, что пора проститься с жизнью, при этом герой не хочет быстрой смерти, ему важен сам процесс умирания: «чтобы наумираться» [11, с. 466]. Это состояние и приводит героя «сквозь сетку реальности» к самоубийству, после которого он продолжает свой рассказ о своей жизни «здесь». Это «здесь» – ирреальный мир, в который так рвался герой. Но «здесь» он не находит Абсолюта, не может найти ответов на свои вопросы. «Здесь» «бессмысленный хаос человеческой памяти. Здесь нечего искать разгадки мира или общения с Богом. Здесь все так же глухо заколочено, как и в земном мире» [11, с. 467]. Герой мучительно осознает, что в смерти нет никакой разгадки жизни. Потусторонний мир не дает ответов на мучившие его вопросы о сущности человеческого бытия: «Что же в нас вечно? Не ум – ум ограничен; не душа, не индивидуальность – они слишком ничтожны для этого. <...> Весь ужас в том, что я в течение жизни я не открыл в себе то, что в нас действительно вечно, не увидел его, не познал, не соединился с ним! Пусть оно скрыто в нас, почти непознаваемо, зачеловечно, но оно должно быть...» [11, с. 468].

Человек у Мамлеева «готов платить самую страшную, во много раз превышающую все «разумные» пределы, граничащую с безумием, цену за то, чтобы приблизиться к онтологической тайне, столкнуться впрямую с неземными сферами, разгадать загадку и постичь смысл мироздания. Интуитивная склонность мамлеевского человека к снятию рациональных постулатов ради ... действительного приобщения к кажущимся абстрактными и нереальными на уровне «рацио» бытийными энергиями – то, к чему апеллирует метафизический дискурс Мамлеева» [8, с. 324].

Еще одной специфической чертой мамлеевской модели двоемирия является постоянное присутствие здесь смерти как связующего звена между двумя мирами. «В соответствии с религиозным восприятием, жизнь – это справедливый путь, деятельность, направленная на постижение мира людей и мира Божьего, при этом это путешествие сопряжено с большими трудностями, оно полно страданий и борьбы. Исходя из этого, смерть выступает позитивным явлением, так как избавляет от мучений» [2, с. 63]. Вероятно этим можно объяснить то, что смерть – единый лейтмотив в «Цен-

тральных рассказах» Ю. Мамлеева. Через смерть, отношение к ней человека идут в поиски глубинного Я человека. Писатель осознает важность бытия человека (именно как человека) здесь, в реальном мире, но при этом в его модели двоимирия «экзистенциальный ужас неизбежности смерти связан с экзистенциальной же необходимостью жизни» [6, с. 287]. Такое экзистенциальное понимание смерти мы находим у героя рассказа «Яма». Он живет только сознанием и постоянной тягой к смерти: «Всю жизнь меня жгло только одно стремление: к смерти...»; «сознание смерти заменило мне жизнь»; «человек, быть может, и есть всего-навсего мысль о смерти» [11, с. 462]. Смерть для героя – это «поток внутренней силы, влекущей тебя помимо твоей воли к своему берегу – к смерти. Так вот, то, что находится внутри нас, наше сокровенное!» [11, с. 462].

В мамлеевской модели двоимирия смерть может представлять как познание жизни. Она может рядиться в оболочку жизни, и тогда разграничение невозможно. Такое переплетение жизни и смерти не только в рамках конкретной жизни, но и в границах метафизического пространства – вселенского бытия – можно найти в рассказе «Последний знак Спинозы», где героиня, врач по профессии, одержима смертью, она испытывает извращенную радость от созерцания смертельно больных, «полутрупов»: «Вообще почти всю свою жизнь Нэля Семеновна думала только о смерти» [11, с. 452]. Наблюдая за жизнью смертельно больных, врач получает истинное наслаждение. Смерть в ее понимании становится явлением поистине необъяснимым: «... все представления о загробном казались ей высосанными из земной жизни, их теперешнего сознания. Она не верила в то, что будет загробная жизнь, но не верила и в то, что после смерти ничего нет. Зато она чувствовала, что после смерти будет такое, что ни укладывается ни в какие рамки, ни в какие правила или супергипотезы» [11, с. 452].

Потусторонний мир, который должен возникнуть после смерти, героиня определяет следующим образом: «Это», – так она называла то, что будет после смерти; ... «это» вообще никак нельзя было назвать на человеческом языке; ни существованием, ни небытием; ни до рождения, ни после смерти...» [11, с. 452]. Непостижимость «этого» постепенно расшатывает сознание героини, ее представления о реальном мире меняются коренным образом: теперь она не живет реальной жизнью, она теперь живет в мире, который расценивает как «придаток к смерти» [11, с. 453]. Ее сознание, тяготящееся жизнью, постепенно раскалывается, она начинает жить одновременно в двух мирах: реальный мир для нее уже не нужен, она

постепенно уходит от него, живет предчувствием своей будущей смерти, и сознательно остается «наедине со смертью» [11, с. 452].

Реальный мир у Мамлеева всегда одинаков – это пространство кладбищ, коммуналок, обочин. Но мир ирреальный отличается неповторимостью и разнообразием. В зависимости от того, как представлен ирреальный мир, в модели двоимирия, данной писателем, можно выделить три разновидности.

Первая разновидность – это ирреальность, которая находит внешнее телесное воплощение, – тело, живот, горло, которые становятся проекцией внутреннего мира. Мамлеев внутренне бессознательно пытается перевести в видимое. Отсюда так велика в его произведениях роль горла, рта, живота, они «трансформируют неосязаемую, витающую в воздухе, не способную к вербальному воплощению мысль в нечто осязаемое и реальное» [11, с. 72]. Так, герой рассказа «Хозяин своего горла» приходит к пониманию, что «его сознание предназначено и появилось на свет для того – и только для того – чтобы ощущать это горло и жить его внутренней, в некотором смысле необозримой жизнью» [11, с. 508]. Сознание Петра Семеновича Комарова постепенно перемещается в ирреальный мир, сузившийся, сжавшийся до пределов горла: «в конце концов Комаров скрутился калачиком и задремал, погрузив свое «я» в горло. <...> Порой ему казалось, что его горло распухает, приобретая дикие размеры, уходящие в загробные миры» [11, с. 508]. Постепенно герой уходит из реальной жизни в нереальную: «Надо жить только в горле» [11, с. 509], – решает он, и затем «он наловчился так погружать свое «я» в горло, что фактически вместо мира ощущал темное пятно» [11, с. 509]. Он умирает, находясь в горле, которое становится для него «выходом, которого он ждал» [11, с. 510], выходом в иной мир. Утратив мир и себя как целое, человек сосредотачивается на физическом образе (тело, горло, живот), при этом они становятся больше Я, они вообще его вытесняют, деформируют, разрывают, уничтожают. Созерцание или ощущение телесного в двоимирии писателя – это стремление проникнуть в другой мир, передвинуть границы реальности. Через гротескную метафору (увеличенные или возвеличенные части тела, которые теряют материальный и реальный смысл) Мамлеев выходит на уровень трансцендентного, запредельного.

Вторая разновидность – это ирреальность, находящаяся в междумирии, между жизнью и смертью. Здесь возникает потусторонний мир, где живут мертвецы, полутрупы, упыри. Эти мифолого-фантастические создания, выписанные с мельчайшими натуралистическими подробностями,

призваны «убедить нас в реальности ирреального, <...> уверить нас, что жизнь – это не простая цепочка поступков от роддома до могилы, что вечное существование души, загробное бытие и потусторонняя реальность есть вещи несомненные и весомые» [1, с. 167]. В рассказе «Изнанка Гогена» герой, Матвей Николаич, восставший из гроба, не чувствует себя ни живым, ни мертвым, он словно остановился между двумя мирами: «Существовал он или нет? Конечно, существовал, но это было ни на что не похожее существование, словно он наполнился каким-то тусклым самобытием, все время себя снимающим и выталкивающим в пустоту. Мысли больше не были мощным источником его жизни, тело свое – в прежнем значении – он тоже не ощущал, человеческая речь отодвинулась куда-то далеко-далеко, еле значилась» [11, с. 423].

Реальный мир он ощущает «как продолжение своей трупности» [11, с. 425]. Будучи мертвым, герой страстно ощущает жажду жизни, находясь между мирами, он не живет, но все же он не хочет расстаться даже с таким состоянием: «...он завопил на весь лес, завопил по-живому, в утробном ужасе за свое мертвое существование, дернулся ногой, а по лицу уже стекали трупные слезы, и вдруг, сквозь неживые, остекленевшие глаза его, выпученные от страха, глянул призрак человеческого сознания...» [11, с. 432]. Междумирие у Мамлеева также становится долгожданным выходом в истинный запредельный мир, который так и остается непознанным: «И старик услышал внутри себя пение и увидел надвигающуюся необъятную полосу, растворяющую в себе весь мир... Его душа уходила в новую, неведомую сферу бытия» [11, с. 432].

Третья разновидность – это ирреальность, возникающая в сознании человека и преломляющаяся в сновидении. Сон, сновидение – промежуточное состояние между жизнью и смертью, «королевская дорога в бессознательное». Заторможенное во сне состояние открывает дорогу бессознательному. Сон – это «код, транспонирующий земное в вечное» [12, с. 72]. Сон в ирреальном мире Мамлеева становится проводником в мир небытия, в мир мертвых. Так, герой рассказа «Утопия мою голову» во сне становится способным к общению с погибшей девочкой Таней, которая требует от него, чтобы он утопил ее отрезанную голову. «Я опять проснулся. Умственно я ничего не понял. Но какое-то жуткое изменение произошло внутри души. И кроме того, я точно ослеп по отношению к миру. Может быть, мир стал игрушкой» [11, с. 440]. Именно сон перевернул сознание человека: реальность стала для него нереальностью, а ирреальность – естественной и единственно правильной реальной жизнью: «Но слиты (дни) были для

меня в одну, но разделенную внутри реальность: день – слепой, белый, где все стало неотличимым, ровным; ночь – подлинная реальность...» [11, с. 440]. Тьма, в которой герой живет полноценно, это мир, где он соприкасается с инобытием, еще непонятным, пугающим, но абсолютно нормальным и реальным. «В меня вошла какая-то новая реальность. Все парализовано ею. Я не вижу мир» [11, с. 441]. Эта ирреальность мощно и зримо входит в реальную, обычную жизнь героя, подчиняя себе, подводя его к границе миров, где он ощущает «смесь жизни и смерти» [11, с. 443].

Специфичность модели двоемирия, таким образом, определяется тем, что во всех трех ее разновидностях героя влечет воля к трансцендентному. Это воля иногда порождается переживанием, что земной мир – тюрьма, даже, что этот мир – центр ада. Но это же влечение, эта воля к трансцендентному означает, несомненно, то, что в человеке заложена духовная страсть превзойти самого себя, и тогда эта страсть может сопровождаться саморазрушением. Дальнейшая судьба героя может развиваться в двух перспективах: 1) герой либо не возвращается к тому, что обычно принято называть жизнью, уходя навсегда в манящий его ирреальный мир («Яма», «Изнанка Гогена», «Хозяин своего горла» и др.); 2) либо возвращается к повседневному существованию, но возвращается другим: опыт сближения с трансцендентным накладывает на героя неизбежную печать («Утопия мою голову», «Последний знак Спинозы» и др.). В обоих случаях герой живет в двух мирах, а его пограничность раскрывается прежде всего в изменениях его сознания.

Итак, специфичность модели двоемирия в рассказах «Центрального цикла» Ю. Мамлеева определяется: 1) тесным переплетением ирреально-подсознательного и реального миров; 2) связью с метафизическим мировосприятием самого писателя и его художественными целями; 3) нестандартностью и нетипичностью героев, которые в силу своей психической деформации не имеют желания и возможности жить в реальном мире, они охвачены тягой к трансцендентальному, запредельному, исполнены метафизического безумия; 4) экзистенциальным пониманием смерти как звена, скрепляющего два мира; 5) статичностью мира реального и разнообразием мира ирреального (выделено три разновидности модели двоемирия).

Список использованных источников

1. Вайль, Г. Современная русская проза / Г. Вайль, А. Генис. – N.-Y., 1982. – 233 с.
2. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и

английском языке / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.

3. Гашева, Н. В. Инвариантная структура прозы Ю. Мамлеева / Н. В. Гашева // Художественные структуры индивидуальных текстов русской прозы (рубеж XX–XXI веков). – Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2009. – С. 27–35.

4. Дарк, О. Маска Мамлеева / О. Дарк // Знамя. – 2000. – № 4. – С. 121–134.

5. Жиндеева, Е. А. Миф о советской эпохе в исполнении Вен. Ерофеева и М. Елизарова: опыт сравнительно-сопоставительного анализа двух произведений / Е. А. Жиндеева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 64–70.

6. Заманская, В. В. Ю. Мамлеев: репортаж из «безсознания» / В. В. Заманская // Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий. – М. : Наука, Флинта, 2002. – С. 278–289.

7. Зейналов, Г. Г. Философское значение концепции устойчивого развития / Г. Г. Зейналов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 51–56.

8. Карагодин, А. Вкус подлинного бытия / А. Кара-

годин // Московский эзотерический сборник. – М., 1997. – С. 319–326.

9. Коробова, Е. Г. Сближение отдаленных реальностей / Е. Г. Коробова // Очерки по истории культуры. – Саратов, 1994. – С. 187–195.

10. Куллэ, В. Беседы / В. Куллэ, Ю. Мамлеев, С. Рябов // Литературное обозрение. – 1998. – № 2. – С. 34–39.

11. Мамлеев, Ю. Избранное / Ю. Мамлеев. – М. : ТЕРРА – 1993. – 648 с.

12. Нефагина, Г. Л. Метафизика бытия в творчестве Ю. Мамлеева / Г. Л. Нефагина // Штрихи и пунктиры русской литературы. – Минск : Белпринт, 2008. – С. 71–74.

13. Черняк, М. А. Поиск героя времени в современной литературе: В. Шукшин, В. Астафьев, Ю. Мамлеев и др. / М. А. Черняк // Современная русская литература. – СПб. ; М. : САГА : ФОРУМ, 2004. – С. 63–90.

Рецензент:

Жиндеева Е. А. – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 02.03.2012 г.

УДК 373.3
ББК 74.2

К. С. Кузнецова
K. S. Kuznetsova

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

ON THE PROBLEM OF FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE ASPECT OF PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT

В статье рассматривается вопрос значимости достаточно нового для педагогической науки явления эмоционального интеллекта. Отмечается, что обеспечение педагогического сопровождения формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста видится крайне важным и актуальным в современной социокультурной ситуации. Представлены этапы педагогического сопровождения учеников начальной школы в процессе формирования эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: формирование эмоционального интеллекта, эмоции, этапы педагогического сопровождения, младший школьный возраст.

In the article, the question of the importance of the phenomenon of emotional intelligence, new to a pedagogical science, is being considered. It is noticed that the maintenance of pedagogical accompaniment of formation of emotional intelligence of primary school age children, seems extremely important and actual in a modern sociocultural situation. The stages of pedagogical accompaniment of primary school pupils in the course of formation of their emotional intelligence are presented.

Key words: formation of emotional intelligence, emotions, stages of pedagogical accompaniment, primary school age.

В настоящее время многих исследователей в области педагогики и психологии привлекает к себе проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния.

Такие авторы, как П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. В. Люсин, А. И. Савенков и др., наряду с традиционным интеллектом выделяют интеллект эмоциональный, который представляет собой интерес к внутреннему миру (как к собственному, так и других людей), дает возможность настраиваться на эмоции и осмысливать их. Конечный продукт эмоционального интеллекта – принятие решений с учетом полученной эмоциональной информации и регуляция поведения, направленные на достижение намеченных целей. Ученые пришли к выводу о том, что около 80 % успеха в различных сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20 % – всем известный IQ-коэффициент умственного развития. Вследствие подобных заключений, совершенствование логического мышления и кругозора еще не является залогом успешности в жизни. Психологи также утверждают, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к такому явлению, как алекситимия (отсутствие способности определять чувства), повышающему риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье человека [1; 2; 3; 4; 5].

По мнению большинства психологов, дети, понимающие эмоции, более отзывчивы, социально адаптированы, их чаще принимают в коллективе. Для принятия решения на основе развитого эмоционального интеллекта человеку необходима определенная доля объективности, ведь умение поставить себя на место другого человека и почувствовать его переживания – это уже не субъективный взгляд на ситуацию. Подобные умения помогают развить в ребенке взрослого, а также принимать верные решения и успешно ориентироваться в современном мире. Поступая с учетом норм нравственности, ребенок чувствует переживания других (перед тем как давать оценку их поступкам), в результате чего он из каждой жизненной ситуации получает так называемую эмоциональную информацию, становится более человечным и мудрым [6].

Мы считаем, что эмоциональный интеллект следует понимать как совокупность мотивационных, когнитивных и поведенческих способностей во внутриличностной и межличностной сферах

проявления. Он выражается в идентификации эмоциональных состояний, управлении ими для гармонизации отношений с окружающими и достижения намеченных целей.

Вследствие анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что формирование эмоционального интеллекта целесообразно осуществлять в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку в эти периоды идет интенсивное эмоциональное становление человека, совершенствование его самосознания. В контексте подобных заключений мы пришли к выводу о том, что данный процесс необходимо педагогически обеспечить, в связи с чем целесообразно осуществлять педагогическое сопровождение формирования эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Концепция педагогического сопровождения как одно из направлений оказания помощи детям и молодежи начала разрабатываться в нашей стране с середины 90-х годов XX века. Традиционно под *педагогическим сопровождением* понимается деятельность представителей образовательных учреждений, направленная на решение индивидуальных проблем каждого ребенка, сохранение и укрепление здоровья, определяемого как состояние физического, психического и социального благополучия, на защиту прав и интересов детей, а также на успешное продвижение в обучении и жизненное самоопределение. Сопровождение основано на внутренней свободе, творчестве, демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка в контексте процессов образования и семейного воспитания.

Мы предлагаем авторское определение ключевого понятия «педагогическое сопровождение». *Педагогическое сопровождение* – это совокупность мер, направленных на создание педагогом образовательной среды актуального и перспективного развития ребенка. Оно заключается в содействии педагогом процессу приобретения ребенком знаний, умений или навыков, развития желаемых личностных качеств. Структуру педагогического сопровождения составляют анализ возможностей образовательной среды, диагностика развития школьников, осуществление деятельности в зависимости от запроса ребенка, контроль достижений.

На основании вышеизложенного, предлагаем коротко рассмотреть основные этапы разработанной нами деятельности в рамках педагогического сопровождения, которая предназначена для детей младшего школьного возраста, направлена на повышение уровня их эмоционального интеллекта и может быть использована в любом образовательном учреждении:

1. Подготовительный этап предполагает моделирование образовательной среды, оптимальной задаче формирования эмоционального интеллекта, и связан с проведением занятий с педагогами, разработкой программы формирования эмоционального интеллекта.

2. Мотивационно-организационный этап характеризуется проведением тематических родительских собраний с целью анализа отношений в семье как составляющей образовательной среды и создание комиссии по мониторингу педагогического сопровождения школьников.

3. Диагностический этап связан с оценкой исходного уровня сформированности эмоционального интеллекта младших школьников.

4. Деятельностный этап предполагает непосредственную реализацию программы формирования эмоционального интеллекта.

5. Контрольный этап требует проведения итоговой диагностики сформированности эмоционального интеллекта.

6. Аналитический этап связан с оценкой результата, обсуждением результатов работы на родительских собраниях и заседании комиссии.

В заключение следует отметить, что, повышая уровень эмоционального интеллекта детей, взрослые способствуют сокращению проблем в поведении школьников, таких как антисоциальные проявления, жестокость, хулиганство, агрессия, а также высокой академической успеваемости, пониманию собственных желаний, потребностей и поступков, созданию теплых, эмоционально благополучных взаимоотношений с педагогами, сверстниками и родителями, разрешению возникающих конфликтов.

Список использованных источников

1. Кудашкина, О. В. Особенности развития ценностных ориентаций педагога дошкольного образования на этапе вузовского обучения / О. В. Кудашкина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 79–82.

2. Кузнецова, К. С. Об особенностях педагогического сопровождения младших школьников в процессе формирования у них эмоционального интеллекта / К. С. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 117–123.

3. Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогическая модель развития субъектности будущего педагога в условиях вуза / Л. Г. Майдокина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 82–84.

4. Новикова, Л. М. Эмоциональный интеллект и его развитие у детей [Электронный ресурс] / Л. М. Новикова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/211278/> (дата обращения: 17.03.2011).

5. Руськина, Е. Н. Возможности достижения психологической безопасности личности в условиях манипулятивного влияния / Е. Н. Руськина // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 85–87.

6. Трофимова, Н. М. Становление эмоционального интеллекта старших дошкольников / Н. М. Трофимова, Нгуен Минь Ань // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – № 9. – С. 67–69.

Рецензент:

Варданян Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

Поступила 12.12.2011 г.

УДК 37.013.42

ББК 74.6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ СТУДИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRIMARY SCHOOL AGE PUPILS' SOCIALIZATION AT THE CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC SCHOOL

В статье представлен комплекс педагогических условий, направленный на социализацию младших школьников в детской хореографической студии. Выделены основные средства педагогической деятельности по социализации учащихся, дано описание программы детской хореографической студии, проанализированы виды социальной деятельности в зависимости от стадии развития творческого коллектива.

Ключевые слова: социализация, педагогические условия, педагогическая деятельность, социальная деятельность.

In this article, the complex of pedagogical conditions aimed at primary school pupils' socialization at the children's choreographic school is presented. The main means of pupils' socialization pedagogical activity are identified, the description of the children's choreographic school programme is given, the types of social activity depending on the stage of creative group development are analyzed.

Key words: socialization, pedagogical conditions, pedagogical activity, social activity.

Сегодня в российском обществе идет активное обсуждение того, какое образование необходимо нашей стране: коллективное или индивидуальное. В случае выбора индивидуальной программы обучения остро встает вопрос социализации: как приобщить младшего школьника к нормам жизни в социуме в сочетании с его нацеленностью на индивидуальный успех в школе? Одним из способов решения данной проблемы могут послужить занятия в системе дополнительного образования, в частности в хореографической студии. Социализация ребенка в этом случае будет происходить не только в плане приобщения к культурным, социальным нормам общества, формирования нравственных, эстетических, моральных качеств личности, но и с позиций реализации творческих потенциалов ребенка, формирования его активной жизненной позиции [4; 6; 8].

Вместе с тем эффективность педагогического процесса во многом зависит от условий, в котором он протекает. В контексте нашего исследования под *педагогическими условиями* будем понимать взаимосвязанную совокупность мер, способствующих эффективному осуществлению процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии [3, с. 25].

При выделении комплекса педагогических условий мы опирались на работы Е. Н. Домбровской, О. Л. Карповой, Е. Н. Маньковской, Л. Г. Пак, И. В. Собяниной, А. Н. Шобоновой и др., в которых рассматривались педагогические условия социализации личности младших школьников, а также на исследования Е. В. Вербовской, О. Л. Карповой, Н. Ю. Шепелевой, А. Н. Шобоновой, затрагивающих педагогическое обеспечение процесса социализации.

На основе проведенного анализа литературы мы предполагаем, что педагогическими условиями эффективной социализации младших школьников в детской хореографической студии являются:

- выявление и реализация оптимальных средств педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии;
- обоснование и реализация программы по социализации младших школьников в детской хореографической студии;
- поэтапное включение младших школьников в различные виды социальной деятельности в хореографической студии.

Системообразующей характеристикой де-

ятельности, по мнению А. Н. Леотьева, является цель [5, с. 13]. Целью педагогической деятельности в детской хореографической студии становится: приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям и творческая самореализация младших школьников через обучение хореографии.

На основании проведенного анализа научной литературы [2; 3; 7] нами были выделены группы средств педагогической деятельности по социализации младших школьников в хореографической студии:

1. Средства самообразовательной деятельности педагога-хореографа: литература, раскрывающая сущность процесса социализации (Г. М. Андреева, Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик); посещение семинаров, обучающих курсов, фестивалей современного искусства (Международный фестиваль танца OPEN LOOK г. Санкт-Петербург; Летняя школа танца ЦЕХ г. Москва и т. д.)

2. Средства обучающе-образовательной деятельности:

- средства определения цели образовательной деятельности: проверка начального уровня знаний обучающихся (методика «Покажи, что ты знаешь», ритмическая игра «Эхо»); наблюдение за быстротой освоения нового учебного материала; определение качества физических данных для занятий танцами;
- информирующая беседа с обучающимися на темы: «Поведение в хореографическом зале», «Что такое танец?», «Виды танцев»;
- просмотр видеозаписей: отрывки из балетов «Щелкунчик», «Спящая красавица», «Лебединое озеро», «Шесть танцев», мюзикла «Кошки»;
- изучение движений классического танца и танца модерн согласно программе в соответствии с годом обучения;
- хореографические постановки;
- уроки, посвященные развитию физических данных, коммуникативных качеств, эмоциональности, креативности, творческому развитию обучающихся;
- создание «ситуаций успеха» в процессе обучения;
- контрольные уроки, выступления и рефлексия деятельности по их результатам.

3. Средства воспитательно-образовательной деятельности:

- средства определения цели воспитательной деятельности: диагностика коммуникативных качеств обучающихся (тест Кетелла, Демо-Рубин-

штейна), мотивационной базы для занятий танцами (методика незаконченных предложений, опрос «Почему я занимаюсь танцами...»), социальных знаний ребенка (методика Р. Немова), уровня включенности ребенка в групповую деятельность (наблюдение);

- создание воспитывающих ситуаций;
- средства эстетического воздействия (музыка, единая форма одежды, движения и т. д.);
- тематические уроки: «Хорошие и плохие поступки», «Отношения в жизни и на сцене», «Эмоциональность в танце»;
- игры-упражнения, направленные на формирование коммуникативных качеств личности («Корабль-капитан», «Зеркало» и т. д.), эмоциональности ребенка («Маска колдуньи», «Встреча» и т. д.), творческое развитие («День-ночь», «Волшебные позы»);
- задания на самостоятельное сочинение танцевальных комбинаций;
- посещение театра, концертов, фестивалей творчества, хореографических конкурсов;
- привлечение учащихся к обсуждению пошива новых костюмов, организации открытого урока, концерта;
- организация творческого поздравления для друзей и родителей на праздники.

Во втором педагогическом условии нами будет рассмотрено обоснование программы по социализации младших школьников в детской хореографической студии.

Внедрение и разработка программы «В ритме танца» проходили на базе хореографической студии «Магия» при МАОУ СОШ № 104 г. Челябинска. Программа ориентирована на занятия детей классическим и современным танцем модерн, имеет художественно-эстетическую направленность, рассчитана на 3 года и нацелена на социализацию участников студии в процессе хореографической деятельности.

Целью программы является обеспечение процесса успешной социализации младших школьников в хореографической деятельности.

На основании выделенной цели нами были разработаны следующие группы задач:

- **Обучающие:** знакомство с историей возникновения классического и модерн танца; изучение основ классического и современного танца; углубление социальных знаний;
- **Развивающие:** формирование навыков межличностной коммуникации; физическое, умственное, эмоциональное развитие обучающихся;
- **Воспитывающие:** создание мотиваций для занятий танцами, саморазвития, работы в коллективе; развитие волевых и трудовых качеств личности; воспитание культуры поведения; форми-

рование активной жизненной позиции.

Уровень социализации обучающихся на каждом году обучения определяется диагностикой по следующим компонентам: когнитивный (наличие социальных знаний), мотивационный (мотивы деятельности), коммуникативный (умение общаться), поведенческий (творческая актуализация опыта ребенка, его активность, самостоятельность).

Третье педагогическое условие заключается в поэтапном включении младших школьников в различные виды социальной деятельности, происходящих в хореографической студии.

Согласно определению, данному в Энциклопедическом социологическом словаре, «социальная деятельность имеет место тогда, когда личность, группа, класс или общество в целом ставят перед собой цели и активно участвуют в их реализации» [10, с. 174].

С. В. Соколов выделяет типы социальной деятельности: практическая (трудовая, политическая и т. д.) и духовная (воспитательная, мировоззренческая, научная) [9, с. 1]. На основании вышеизложенного нами были выделены виды социальной деятельности в детской хореографической студии в зависимости от стадии формирования коллектива (классификация А. Н. Лутошкина [1]). Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Поэтапное включение младших школьников в социальную деятельность хореографической студии

Виды социальной деятельности	
Практическая	Духовная
1-я стадия: в группе нет того, что соединяло бы людей, они мало знают друг друга	
1. Обучение основам хореографии. Метод – наглядный; 2. Видеопросмотр балетов; 3. Беседы с обучающимися; 4. Использование мелкогрупповых форм деятельности (stretching в парах, тройках); 5. Установление контакта с родителями; 6. Выделение одаренных и ответственных детей	1. Формирование познавательного интереса к танцу; 2. Формирование мотивации к обучению; 3. Выстраивание доверительных отношений по линии учитель-ученик, учитель-родители; 4. Требование соблюдения дисциплины в классе
2-я стадия: заметны усилия по сплочению коллектива, но не все еще получается, маленький опыт совместной работы, скрепляющим звеном является формальная дисциплина и требования старших	
1. Обучение основам хореографии; 2. Синхронное исполнение движений; 3. Танцевание в паре, тройках;	1. Развитие мотивации к обучению; 2. Формирование заинтересованности в успехе ребенка у родителей;

Окончание табл. 1

<p>4. Видеопросмотры балетов, выступлений детских танцевальных коллективов;</p> <p>5. Беседы, лекционные занятия с обучающимися – расширение теоретической базы;</p> <p>6. Выделение лидеров в сочетании с поддержкой слабоодаренных детей;</p> <p>7. Вовлечение родителей в учебный процесс</p>	<p>3. Выстраивание доброжелательных межличностных отношений внутри коллектива;</p> <p>4. Воспитание силы воли;</p> <p>5. Знакомство с понятием коллектива и отношений взаимозависимости</p>
<p>3-я стадия: в коллективе есть организаторы и актив, однако активность проявляется всплесками и не у всех</p>	
<p>1. Постановка хореографического номера;</p> <p>2. Разделение танцующих по группам с предоставлением им автономных комбинаций движений;</p> <p>3. Импровизационные упражнения;</p> <p>4. Выделение лидеров в группе и введение системы поручений («помощь другу» – объяснить комбинацию отстающим; «делай, как я» – провести разминку вместо педагога; «дежурные» – подготовить класс к занятию, оповестить всех о репетиции);</p> <p>5. Проведение совместных праздников;</p> <p>6. Концертные выступления, открытые уроки</p>	<p>1. Формирование ответственности за общее дело, отношений взаимозависимости;</p> <p>2. Обеспечение участия каждого обучающегося студии в совместной деятельности;</p> <p>3. Развитие нравственных качеств (помощь отстающим, тем, кто болел)</p>
<p>4-я стадия: учащиеся действуют по принципу: «Один за всех и все за одного»; случается, что иногда проблемы нарушают сплоченную деятельность, но положение может быть исправлено</p>	
<p>1. Выделение солистов;</p> <p>2. Импровизационные упражнения;</p> <p>3. Введение системы ответственных лиц: за подготовку к выступлению; за сбор костюмов после выступления;</p> <p>4. Совместное обсуждение будущих постановок. Для этого разбить участников студии на группы и каждой дать поручение: поиск музыки («музыканты»); поиск идеи («собиратели идей»); поиск трюков («акробаты»); поиск костюмов («дизайнеры»);</p> <p>5. Самостоятельное проведение репетиции в отсутствие педагога</p>	<p>1. Сплочение коллектива;</p> <p>2. Система ответственности за общее дело;</p> <p>3. Развитие коммуникативных качеств личности, воображения, творчества, организаторских способностей;</p> <p>4. Компенсаторная функция (нет физических данных, зато есть хорошие идеи для номера);</p> <p>5. Формирование в сознании обучающихся цели занятий как развитие студии через саморазвитие, совершенствование собственных способностей</p>
<p>5-я стадия: студия – это живое пламя, горячим материалом которого являются дружба, взаимопонимание, сотрудничество, ответственность каждого за себя и за коллектив</p>	
<p>1. Создание самостоятельных хореографических этюдов с демонстрацией для родителей («Праздник танца»);</p> <p>2. Распределение обязанностей при организации выступлений, открытых уроков, показов;</p> <p>4. Проведение урока или его части в отсутствие педагога;</p> <p>5. Поиск информации о конкурсах и фестивалях творчества</p>	<p>1. Ориентация участников на самообразование, саморазвитие и самореализацию в деятельности;</p> <p>2. Создание творческой атмосферы в коллективе</p>

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе пяти хореографических студий: хореографическая студия «Магия» при МАОУ СОШ № 104 (г. Челябинск), студии танца «Кнопки», «Alba Avis», «Де жа вю» при ДК Железнодорожников (г. Челябинск), танцевальный коллектив «Экзерсис» при МОУ Лицей № 11 (г. Челябинск). Всего исследованием было охвачено 180 детей – участников хореографических студий. Данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали, что: во-первых, существует проблема недостаточного развития уровня социализации младших школьников в детских хореографических студиях; во-вторых, развитие процесса социализации в системе деятельности детских хореографических студий должно носить направленный характер.

На первом этапе внедрения разработанного комплекса педагогических условий в систему деятельности хореографической студии уменьшилось количество межличностных конфликтов в группе, произошло увеличение познавательного интереса к искусству, отношения внутри группы стали более доброжелательными, толерантными и ориентированными на достижение общей цели, активизировалась самостоятельная творческая деятельность учащихся.

Список использованных источников

1. Бильгильдеева Т. А. Н. Лутошкин / Т. Бильгильдеева, М. Битянова. – Кострома, 2009. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru>.
2. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан, С. И. Розум. – М. : ПИТЕР, 2010. – 432 с.
3. Дуранов, М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация : монография / М. Е. Дуранов. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 365 с.
4. Кунгурова, И. М. Технологическое обеспечение педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов в педагогическом вузе / И. М. Кунгурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 26–29.
5. Леонтьев, А. А. Психология общения : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
6. Неясова, И. А. Социальный опыт как педагогическая категория / И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 41–43.
7. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
8. Родина, Е. Н. Аксеологический статус творчества в инновационном обществе / Е. Н. Родина // Гуманитарные науки и образование. – Саранск. – 2011. – № 3 (5). – С. 42–45.
9. Соколов, С. В. Социальная философия / С. В. Соколов. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.i-u.ru>.
10. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г. В. Осипова. – М. : Проспект, 2005. – 496 с.

Рецензент:

Дуранов М. Е. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО

«Челябинская государственная академия культуры и искусств»

Поступила 16.04.2012 г.

УДК 821.511.152'42

ББК Ч 10

А. И. Николаев
A. I. Nikolaev

**АНТРОПОРМОРФНЫЙ ДИСКУРС ИЗОБРАЖЕНИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА
(на материале творческого наследия А. Косенкова)**

**ANTROPORMORFNY DISCOURSE OF THE IMAGE OF THE COUNTRY TOWN
(on a material of a creative heritage of A. Kosenkov)**

В статье рассматривается специфика воплощения текста провинциального города в наследии А. Ф. Косенкова, строителя и писателя 1960–1990-х гг. (г. Саранск, Республика Мордовия).

Ключевые слова: провинциальный город, культура, текст культуры, урбанистическая тема.

In article specifics of an embodiment of the text of a country town in A. F. Kosenkov's heritage, the builder and the writer of the 1960-1990th (Saransk, the Republic of Mordovia) is considered.

Key words: country town, culture, culture text, urbanistic subject.

Пространство провинциального города сегодня является предметом пристального научного внимания. Изучение его ведется в различных аспектах: географическом, экономическом, политическом, культурологическом, философском, литературоведческом и историческом. Отправной точкой исследований является положение, согласно которому провинциальный город – это малый город, удаленный от центра страны и неподвластный интенсивному влиянию бурной жизни больших городов. Как социокультурный феномен провинция выступает в качестве сообщества, основанного на единстве исторической и культурной судьбы, обладающего особыми чертами, проявляющимися в особенностях поведения людей, особом миропонимании, мышлении, эмоциональном складе, своеобразной включенности в культуру. Это своеобразная модель большого общества: культурное пространство провинции включает в себя «свою» науку, «свое» искусство, «свою» экономическую модель, «свои» нормы поведения и пр. Обладая несомненным и региональными различиями, провинциальный социум сохраняет эстетическую, нравственную, психологическую и социокультурную целостность. По справедливому замечанию М. С. Кагана: «Провинциальное бытие,

с его отдаленностью от органов управления нацией, страной, государством, культурной жизнью, со скромным в сравнении со столичным управленческим аппаратом и более бедными интеллектуальными ресурсами, обуславливает иные формы повседневного существования – несравненно более спокойного, замкнутого в частных семейных интересах, лишённого претензий на решающее соучастие в главных процессах, протекающих в масштабе всей страны, и в силу этого наделяющего особой формой амбивалентной психологии – ощущением относительной независимости от центральной власти и одновременно непокорностью, исходящим от нее решениям, известным комплексом неполноценности и вместе с тем комплексом духовного самодовольства» [2, с. 18].

Культурная самоценность провинции находит свое отражение в научных исследованиях А. Алексеева, И. Л. Беленького, Н. И. Ворониной, Т. С. Злотниковой, Н. М. Инюшкина, В. Л. Каганского, М. С. Кагана, В. И. Курашева и др., рассматривающих различные аспекты ее существования и воспринимающих ее прежде всего как текст культуры. В последнее время немало работ посвящено городским текстам провинции (В. В. Абашев, А. Н. Давыдов, Е. В. Милюкова, Н. В. Осипова,

И. А. Разумова, и др.). Как правило, исследования подобного рода опираются на критерии семиотической системы, предложенные Ю. М. Лотманом, согласно которым город рассматривается с трех позиций: город как имя, город как пространство и город как время [5]. Эти аспекты, без сомнения, являются доминирующими категориями описания провинциального города. Однако при изучении наследия творческой личности становится очевидной необходимость введения еще одного фактора – антроморфного.

Именно этот критерий является основополагающим в творчестве А. Ф. Косенкова, строителя и писателя, принимавшего активное участие в создании Саранска в пространстве реального и художественного мира в 1960–1990-х гг.

Известно, что важнейшим элементом социокультурного пространства города является городской социум. Такие элементы, как символы, ценности, а также коммуникации и информации, выделяются в качестве системообразующих элементов социокультурного пространства в связи с важной ролью в сохранении и передаче культурных ценностей и консолидации горожан, чья активность определяет существование духовной компоненты городского пространства. Таким образом, социокультурное пространство города является пространственной средой, конструируемой горожанином и воплощенной в его образе.

В литературоведении отмечается, что мордовская литература обязана А. Ф. Косенкову развитием урбанистической темы, созданием подлинного нешаблонного образа рабочего-строителя, наиболее популярного социального типа середины XX в. Именно городскому сообществу рабочих-строителей и его формирующейся в пространстве города субкультуре посвящены произведения А. Косенкова (повести «А завтра снова понедельник», «Повесть будет продолжаться», «Тревоги и радости Якова Аверкина», «Я иду по родному городу» и др.). Знание «материала», художественная интуиция, тонкий лиризм и психологизм, озорной юмор, любовь к своим героям сделали урбанистическую тему органичной для Косенкова, обеспечив популярность среди читателей, уважение коллег по цеху писателей.

Героями писателя становятся градостроители, которые сами формируют пространство своего обитания, создавая и развивая свой город и себя в нем. «Щелчок, то есть удар рукояткой мастерка, и кирпич, как припаянный, плотно и удобно ложится на свое место. Люблю я такое состояние, когда сердце переполнено необъяснимой радостью и чувствуешь избыток жизненных сил, и все вокруг кажется прекрасным. Даже моя подсобница Маша Каскайкина становится не страшенькой сутулой

девчонкой с жидкими белобрысыми косичками, а обыкновенной синеглазой блондинкой с чуть длинноватым носом и голубоватыми губами, которые очень редко складываются в улыбку» [4, с. 66].

Одной из ключевых проблем в пространстве провинциального города становится проблема маргинализации личностного восприятия как разрыв между внешними ценностями среды и внутренними ценностями человека. Произведения Косенкова представляют жителя провинциального Саранска в динамике социокультурного развития: от «рабочего-крестьянина», чьи корни, сознание, культурные ориентиры и бытовые стереотипы принадлежат деревне, до горожанина – носителя культурных маркеров урбанизации.

Деревенские корни большей части горожан в творчестве Косенкова очевидны: это типичный горожанин-каменщик Владимир Буров (повести «Как улетают жар-птицы», «Мы жили на тихой улице», рассказ «Гришка Оказия»), Сергей Аргунов («Повесть будет продолжаться»), студенты-строители в рассказе «Рождение мелодии».

Созидатели нового города, жители Саранска в творчестве Косенкова представляют городской социум, получивший культурную инъекцию социума деревенского, опирающегося на его традиции в своем развитии: это и «частушки под балалайку», и отсутствие городского индивидуализма, способность общинно решать проблемы товарища. Горожане Косенкова – часто герои его времени: умные, профессиональные, интеллектуально развитые, наблюдательные, влюбленные в жизнь и в искусство градостроения. Не случайно, в тяжелую минуту герой рассказывает подруге сказку «О камне» (повесть о Барме) как о симфонии в камне [4, с. 58–66]. Автор оставляет рассказ в полном объеме, хотя критики на этапе подготовки повести к печати предлагали сократить его. Для Косенкова принципиально включить в повесть о строителях сказ о высоком творчестве мастеров, поскольку их умными руками создается город, его заводы, его жилье, Дома радости и школы. Горожане вступают в диалогические отношения с культурным пространством на микро- и макроуровнях, создавая свою судьбу и город как пространство. Пространство – это, по мнению Г. Зиммеля, совокупность «точек вращения»; горожанин «вращается в разных кругах», соприкасаясь с различными социокультурными мирами [1]. Горожане Косенкова так же поликультурны: они представители разных национальностей, разных профессий, разных должностных уровней и событий. Однако при событийной наполненности произведений именно богатство внутреннего мира человека наиболее важно для писателя. Он делает доминантой не факт, не со-

бытие, а внутренний мир героев: ментальность, социальные ценности, интеллектуальную жизнь. Это важно в условиях развития собственно городской культуры, уход от маргинальности горожан 60-х – 70-х годов. Из исканий горожан-героев Косенкова следует, что провинциальность понятие относительное, вытекающее из свойств пейзажа, окружающего человека, но не личностная характеристика. Косенков подчеркивает, как молодые строители ловят культуротворческие потоки, исходящие из культурных центров страны. При этом показывает важность учета встречных потоков для формирования подлинной творческой личности. Жадность восприятия характеризует практически всех положительных героев А. Ф. Косенкова. Интерес к истории, к литературе, музыке, прикладному творчеству, отсюда расцвет самодеятельности (сам Косенков тому яркий пример), любовь к театру, к музыкальным вечерам, творческим посиделкам, идущие от активного восприятия мира. А. Ф. Косенков, начальник строительного управления, установил и поддерживал традицию строительных слетов, где была возможность не только чувствовать производителей, но и демонстрировать в профессиональном общении непрофессиональную талантливость горожан-строителей.

Провинциальный горожанин Косенкова – человек, близкий к истокам народной культуры и реальной жизни, которому чужд внешний лоск и поверхностная атрибутика, он человек с динамичным внутренним миром, подобным развиваю-

щемуся миру города, который он создает: «Любое строение – это своеобразное дитя создателя-строителя» [3, с. 31].

Таким образом, конструируя социальную реальность в культурном пространстве, А. Ф. Косенков акцентирует антропоморфность провинциального города, рассматривая ее как структурообразующий элемент культурной самостийности.

Список использованных источников

1. Зиммель, Г. Большие города и духовная жизнь [Электронный ресурс] / Г. Зиммель // URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/34/02.pdf> [Дата обращения: 03.12.2011].
2. Каган, М. С. Москва – Петербург – провинция: «двустильность» России – ее историческая судьба и уникальный шанс / М. С. Каган // Российская провинция. – 1993. – № 1. – С. 11–18.
3. Косенков, А. Ф. Я иду по родному городу / А. Ф. Косенков. – Саранск : Мордов. кн.изд-во, 1991. – 208 с.
4. Косенков, А.Ф. Повесть будет продолжаться / А. Ф. Косенков. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. – 133 с.
5. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство. – СПб, 2000. – 704 с.

Рецензент:

Жиндеева Е. А. – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 05.10.2012 г.

УДК 81'367.625
ББК Ш141.12

Н. А. Свищева
N. A. Svisheva

ГЛАГОЛЬНЫЕ ФОРМЫ В «ПОВЕСТИ О ЕПИСКОПЕ ВАСИЛИИ»: НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ

VERBAL FORMS IN “THE STORY OF BISHOP VASILY”: NORMATIVE ASPECT

В статье рассматривается функционирование претеритальной системы, форм инфинитива и презенса 3-го лица в памятнике XVII века житийно-повествовательной литературы. Анализ исследуемого материала отражает непосредственную связь грамматической нормы с жанровой структурой Повести.

Ключевые слова: претериты, инфинитив, презенс, церковнославянская и старо-русская норма, житийный жанр, «Повесть о епископе Василии».

The article considers the functioning of the preterite system, the forms of infinitive and presence in the 3rd person in a hagiology literary monument of the XVIIth century. The analysis of the investigated material reflects a direct connection of the grammatical norm with the genre structure of story.

Key words: preterites, infinitive, presence, Church Slavonic and Old Russian norm, hagiology genre, “The story of bishop Vasily”.

«Повесть о епископе Василии» относится к числу тех памятников позднего русского средневековья, которые сохранились в нескольких редакциях: первая, сохранившаяся в 11 списках XVI–XVII веков, представляет собой самостоятельное произведение; вторая входит в состав Жития муромского князя Константина и «является вторичной обработкой, возникшей на основе первой редакции» [3, с. 137]; третья, известная в единственном списке XVII века, связана с канонизацией героя Повести [4, с. 41].

Как литературное произведение и исторический источник памятник рассматривался в работах исследователей XIX века (Макарий, Филарет, В. О. Ключевский, Е. Голубинский). Высказанное Н. Серебрянским предложение об отражении факта переноса центра епархии из Муром в Рязань было развито в работах советского периода Г. К. Вагнера [2], О. И. Подобедова [8], а на современном этапе в статье Д. А. Попова [9]. Вопрос об авторстве данного произведения рассматривали И. Шляпкин [См. об этом: 3, с. 40], В. Ф. Ржига [См. об этом: 3, с. 40], Ю. А. Яворский [См. об этом: 3, с. 40]. Р. П. Дмитриева первая предприняла попытку текстологического анализа данного памятника, установила его первоначальный вид, опираясь на материалы списков первой редакции. Текстологическое сличение сохранившихся списков Повести привели исследователя к важному выводу о том, «что в Соловецкой рукописи сохранился текст оригинала Повести и автором ее следует признать Ермолая-Еразма (Ермолай Прегрешный, 1500-е – середина XVI в.)» [3, с. 51], – писателя и публициста XVI века. Литературное творчество его относится к 40–60-м годам XVI века, расцвет падает на середину века.

В лингвистическом отношении этот памятник еще не становился предметом анализа. Источником нашего исследования стала рукопись Собрания Долгова № 53 [7], датируемая XVII веком. Данная рукопись состоит из слов и житий (Житие князя Константина, сведения о князе Константине, об обретении его мощей и др.), в конце автор помещает сказания о чудесах от иконы, куда и включает «Повесть о епископе Василии». По мнению Р. П. Дмитриевой, текст «Повести о епископе Василии» из этого собрания «был положен в основу при составлении второй редакции» [3, с. 48], что имеет значимость, поскольку данный памятник является промежуточным видом между первой и второй редакциями Повести.

Особый интерес к выявлению грамматических норм, отраженных в языке «Повести о епископе Василии», обусловлен, в числе прочих причин, ее жанровой спецификой. Написанная под влиянием устных рассказов муромского проис-

хождения Ермолаем-Еразмом в середине XVI века с явной ориентацией на житийный жанр, Повесть, тем не менее, во многом отстывает от его канонов, синтезируя иножанровые черты. Так, Д. С. Лихачев, а вслед за ним и А. В. Архангельская относят данный памятник к жанру агиографии [5, с. 296; 1], Р. П. Дмитриева – к жанру «повестей о чудесах от иконы» [3]. М. В. Кривошеев в своей диссертационной работе «Муромская и Рязанская земля в XI – начале XIII вв.» указывает, что это «нетипичное житийное произведение», где чувствуется «фольклорная подоснова» [6].

Но обоснованность отнесения памятника к агиографическому жанру подтверждается и жанровой структурой тех рукописей, в состав которых входит Повесть. Так, Сборник Мазурина (вторая половина XVI века) составлен в основном из житий святых с архиепископским и епископским саном; Собрание Общества истории и древностей российских (XVII век) из житийных произведений и повестей о чудесах от иконы; несмотря на разнородность состава Собрания Погодина Повесть помещена среди произведений о чудесах от иконы. Учитывая, что «чудеса от иконы» являются неотъемлемым элементом жанра агиографии, очевидна ориентация данной повести на житийный жанр.

По общему мнению историков языка, функционирование претеритальной системы, форм инфинитива и презенса 3 лица является одним из показательных в корпусе грамматических признаков степени книжности средневекового текста позднего периода. Учитывая жанровые особенности исследуемого памятника, можно предполагать существенное колебание в нем церковнославянской нормы, характерной для «чистого» житийного жанра как находящегося, по определению Н. И. Толстого, в одном из верхних ярусов иерархии древнерусских жанров [10].

Система претеритов в «Повести о епископе Василии» представлена 53 формами. Наиболее употребительны аорист – 35 форм (66 %) – и имперфект – 17 форм (32 %). Перфект употреблен единожды (2 %) в форме 3 лица ед. ч.: *Сего же добляго житиа не терпяше враг, иже древни душам разбойник, нача на нь споны творити, яко да прилична его блудному делу сотворить. И вообразался в девицу, и показуя себе из храмины епископа овогда во оконце его, иногда же преход творяши из храмины его* (л. 354).

Парадигма аориста включает формы 1 лица ед. ч. (6), 3 лица ед. ч. (25) и 3 лица мн. ч. (4). В лексическом отношении наибольшую группу аориста 1 лица ед. ч. составляют образования от глагола *слышати* (3 из 6) и *написати* (2 из 6): *Слышах убо неких глаголющих древних сказание о граде Муроме* (л. 353); *Яко же слышах, тако и написах, аще*

же нечто и не до конца **написах**, но имея в помощь владычицу всех Богоматерь, ею же достоин всему христианству бес престани молити (л. 355); Се бо **слышах** – не самого зрака твоего, но образа написаннаго какии силы сотвори ужасает ми ся ум! (л. 355); единично употребление формы глагола хотети: **Хотех** бо распространити и не свем, како написати, понеже оттуду многа лета уже преидоша, и аз о сем не добре сведе и боюся, да не явлюся о сем глаголяи ложь (л. 355). Наибольшую группу аориста 3 лица ед. и мн. чисел (10 из 29) составляют образования от глагола **быти** (9) и **пребыти** (1), выступающие как самостоятельно, так и в составе составного сказуемого, например: *Князь же рязанский Олег сrete и со кресты, и тако **пребысть** мурамская епископья в Рязани нарицает епископия и до днесь Борисоглебовская, одержания ради град а Мурома святым Глебом (л. 354); Слышах убо неких глаголющих древних сказание о граде Мураме, яко в прежняя лета **бысть** создан не на том месте, идеже ныне ести стоит (л. 353). 4 из 29 составляют образования от однокоренных глаголов **преити** (2), **приити** (1), **поити** (1): *О граде Мураме и о епископии его, како **преиде** на Рязань и о чудесех (л. 353); Епископ же приим икону образ матери и превечном младенце... и **поиде** из епископии (л. 354); Видевши же сего мног народ, тако же и велможы, и **приидоша** къ епископу в дом, сея ради вины изгнати исъ епископии (л. 354); Хотех бо распространити и не свем, како написати, понеже оттуду многа лета уже **преидоша**, и аз о сем не добре сведе и боюся, да не явлюся о сем глаголяи ложь (л. 355). Остальные случаи – это единичные формы от глаголов **разорити**, **запустѣти**, **прѣдати**, **начати**, **воступити**, **срети**, **принести**, **удивити**, **сотворити**, **приятти**, **проводити**, **не возвратитися**, например: *И здание стен имѣя от мрамора и того ради нарицашеся Мурам, многим же летом прешедшим **разорися** не како и **запусте**... (л. 353); **Предаде** сынови своему святому Борису в Росийской земли град Ростов... (л. 353); Сего же добляго жития не терпяше враг, иже древни душам разбойник, **нача** на нь споны творити (л. 353); Епископ же приим икону образ матери и превечном младенце... и поиде из епископии. Сий же, стояше на бреже, снем мантию с себе, и **простре** на воду, и **воступи** на ню, нося божий и богородичный образы... (л. 354); Князь же рязанский Олег **сrete** и со кресты... (л. 354); Чюдесная же та икона, иже епископа **принесе**, и до ныне в Рязани есть. Он бо веруи уповаше, сие же милостию удиви, хотя явити бес порока своего раба... (л. 354); Се бо слышах – не самого зрака твоего, но образа написаннаго какии силы **сотвори** ужасает ми ся ум! (л. 355). **Проводиша** же его до реки, нарицаемая Оки, и хотяху дати ему***

*отплыти судно мало (л. 354); Сами же к тому в Мурам **не возвратишася** и нарицахуся прежде рязанстии и потом муромстии (л. 354).*

В парадигму аориста входят и формы односложных глаголов 3 лица ед. ч. со вторичным окончанием **-тъ**, церковнославянским по происхождению: *По сих же **приятъ** паки и в Муром от рязанских епископов (л. 354).*

Парадигма имперфекта включает формы 3 лица ед. (9) и мн. (8) чисел, например: *Сказание же о нем, яко преславлен град **бьяше** в Росийской земли во дни древняя. И здание стен имея от мрамора и того ради **нарицашеся** Мурам (л. 353); И егда же посещения ради во град Муром епископи приход **творяху**, тогда **нарицахуся** прежде епископи муромстии и потом рязанстии (л. 354).*

Отметим высокую употребительность (19 %) нестяженных форм глаголов **бьяше**, **бьяху**, **имеаше**. Она становится тем более показательной, что наблюдается во всех глагольных основах на гласный, которые в нестяженных формах не требуют дублирования гласного темы, например **хотяху**. Такое употребление имперфекта манифестирует ориентацию автора Повести на строгую церковнославянскую норму: *Слышах убо неких глаголющих древних сказание о граде Мураме, яко в прежняя лета **бысть** создан не на том месте, идеже ныне ести стоит, но **бьяше** негде в той же области, отстояние же имея немало от нынешняго града (л. 353); Епископ же приим икону образ матери и превечном младенце, на ню же **имеаше** надежду о всяцем спасении своем, и поиде из епископии. И **бьяху** в тех градех одержания их епископии, и нарицахуся тии епископи домовнии святых страстотерпец Бориса и Глеба (л. 353).*

Несмотря на «сильную» позицию простых претеритов в книжной письменности XVII века, в Повести выявляются «колебания» в формообразовании:

– неверное оформление финали имперфекта: *И вообразался в девицу, и показуя себе из храмины епископа овогда во оконце его, иногда же **преход** **творяши** (вместо **творяше**) из храмины его (л. 354);*

– употребление в контексте двойственности форм мн. ч.: *Потом же два князи от того же сродства святаго преподобнаго князя Владимира, присная себе братиа, **начаша** державствовати: **вьяцешы** во граде Мураме, мнии же в Рязани (л. 353); а также форм ед. числа, например: *И с тех градов **бысть** по Христе и страдание им (Бориса и Глеба. – Н. С.), и якоже святыня (Муром и Рязань. – Н. С.) ею **познано бысть** (вместо **познана быста**) от верных и прославися (вместо **прослависта**) во святых церквах (л. 353);**

– употребление в контексте, требующем 1

лица, формы 3 лица: *Хотех бо распространити и не свем, како написати, понеже оттуду многа лета уже преидоша, и аз о сем не добре сведе (вместо сведехъ) и боюся, да не явлюся о сем глаголяи ложь* (л. 355).

В «Повести о епископе Василии» простые претериты реализуют свое исконное значение: аорист обозначает средство указания на действие (состояние), целиком отнесенное к прошлому и представляемое как единичный, нерасчлененный акт; имперфект – действие длительное или повторяющееся, сосредоточивая при этом внимание на самом действии, которое было в прошлом, но образование простых претеритов строго дифференцируется по виду: аорист образуется от основ совершенного вида, имперфект – от несовершенного вида.

Наиболее употребительной формой является аорист – 65 % всех словоупотреблений, имперфект – 32 %, перфект – 2 %.

Колебания норм формообразования претеритов в целом в тексте Повести прослеживаются в смешении форм двойственного числа с формами множественного и единственного (3: 0). Отклонение от исконного формообразования проявляется и в неверном оформлении финали имперфекта в 3 лице ед. ч. (1: 16, 6 %); нарушение норм формообразования в обозначении лица аориста, проявляющееся в употреблении в контексте, требующего 1 лицо, формы 3 лица (1: 34, 3 %). Однако количество отступлений от традиционных норм функционирования глаголов прошедшего времени в исследуемом источнике невелико (11 %).

В тексте повести фиксируются 7 форм наст. времени 3 лица только ед. ч., из которых 6 (86 %) словоформ имеют старорусскую финаль **-тъ** и 1 (14 %) – церковнославянскую **-тъ**, отличаемую в старославянском по происхождению инфинитиве *ведѣти*, что и объясняет выбор финали: *О причистая дево мати божиа, кий язык **исповестъ** твоя чудеса или кий смыслъ по достоянию **похвалит** твоя благодаяния. Молящися с нами отцу и сыну и святому духу о наших согрешениих! Се бо слышах – не самого зрака твоего, но образа написаннаго какии силы сотвори **ужасает** ми ся ум! ея же **достойт** всему христианству бес престани молити, да **избавит** ны от навет вражсих всегда, ныне и присно и в веки веком. Аминь* (л. 355).

В Повести используются 10 форм инфинитива, из них 9 (90 %) с церковнославянским суффиксом **-ти** и 1 (10 %) – с старорусским **-тъ**: *Видевши же сего мног народ, тако же и велможы, и приидоша къ епископу в дом, сея ради вины **изгнати** исъ епископии. Проводиша же его до реки, нарицаемая Оки, и хотяху **дати** ему **отплыти** судно мало* (л. 354).

Отметим недифференцированное употребление вариантов оформления инфинитива в пределах одного контекста, например: *Сего же **добляго житиа** не терпяше враг, иже древни душам **разбойник**, нача на нь споны творити, яко да **прилична** его блудному делу **сотворитъ*** (л. 354). Таким образом, полученные нами результаты носят тот же характер, что и вывод, сделанный на основе анализа большого корпуса источников В. М. Живовым: «в книжных памятниках XV–XVII в. нормативной остается форма на **-ти**, тогда как форма на **-тъ** встречается лишь в относительно малом числе случаев или может полностью отсутствовать» [4, с. 134].

В тексте «Повести о епископе Василии» обнаруживаются два контекста со значением двойственности. Первый контекст содержит 13 форм имени и глагола, которые относятся к дуалису: *Егда же **бысть** в Киеве и во всей Руси держава превеликаго князя и святаго равно апостолом Владимира, и **внегда** ему **разделиши** дети своя во одержание градов, предаде сынови своему святому Борису в Росийской земли град Ростов, и сынови же своему святому Глебу град Мурам. И с **тех** (мест. р. п. мн. ч. вместо дв. ч. тою) **градов** (сущ. р. п. мн. ч. вместо дв. ч. *градову*) **бысть** по Христе и страдание **им** (мест. 3 л. мн. ч. д.п. вместо дв. ч. *има*), и **якоже** **святыня** (сущ. им. п. ед. ч. вместо дв. ч. *святыни*) **ею** (мест. 3 л. р. п. дв. ч.) **познано** (прич. ед. ч. вместо дв. ч. *познана*) **бысть** (аорист, 3 л. ед. ч. вместо дв. ч. *быста*) **от верных** и **прославися** (аорист, 3 л. ед. ч. вместо дв. ч. *прославистася*) **во святых церквах**. И **беяху** в **тех** (мест. м. п. 3 л. мн. ч. вместо дв. ч. *тою*) **градех** (сущ. м. п. мн. ч. вместо дв. ч. *граду*) **одержания их** (мест. 3 л. мн. ч. вместо **ею**) **епископии**, и **нарицахуся тии епископы домовнии святых** (прил. р. п. мн. ч. вместо дв. ч. *святую*) **страстотерпец** (сущ. р. п. мн. ч. вместо дв. ч. *страстотерпцу*) **Бориса и Глеба** (л. 353).*

Во втором контексте фиксируется пять форм, которые связаны с дуалисом: *Потом же **два** (числит. им. п. дв. ч.) **князи** (сущ. им. п. мн. ч. вместо дв. ч. *князя*) **от того же сродства святаго преподобнаго князя Владимира, **присная** (прил. им. п. дв. ч.) себе **братиа** (сущ. им. п. мн. ч. вместо дв. ч. *братии*), **начаша** (аорист, 3 л. мн. ч. вместо дв. ч. *начаста*) **державствовати**: **вящешы** во граде Мураме, **мнии же** в Рязани*** (л. 353).

Всего в рассматриваемых контекстах содержится 18 словоформ, имеющих значение двойственности, из которых – 3 (17 %) – отражают верное формообразование; остальные формы имеют флексии множественного или единственного числа.

Если сопоставить количественные показате-

ли верного и неверного формообразования по частям речи, то можно сделать следующие выводы:

– в контекстах двойственности наиболее частотно имя существительное и местоимение – 33 % и 28 %, частотность прилагательного – 11 %, числительного – 5,5 %, причастия – 5,5 %; глагольные формы составляют 17 %, представленные формами аориста.

– только верное формообразование двойственного числа отражает числительное; наиболее частотно верное формообразование двойственного числа у прилагательного (1: 1); у местоимения – 20 %; все формы существительных и глаголов демонстрируют отклонение от «правильного» образования.

Если сравнивать соотношение верного и неверного формообразования дуалиса у имен и глагола, то оказывается, что у имен оно составляет 20 %, то есть отражает тенденцию к утрате дуалиса; а глагол отражает полное вытеснение дуалиса формами множественного числа.

Таким образом, в «Повести о епископе Василии» церковнославянскую норму отражают функционирование трехчленной претеритальной системы и оформление финали инфинитива; оформление финали глаголов настоящего времени и реализация категории двойственного числа, напротив, отражают нормы живой разговорной речи XVII века.

Список использованных источников

1. Архангельская, А. В. «Повесть о Петре и Февронии Муромских» [Электронный ресурс] / А. В. Архан-

гельская. – URL: <http://mixzona.ru/referat/referat/3673/>.

2. Вагнер, Г. К. Повесть о рязанском епископе Василии и ее значение для ранней истории Переяславля-Рязанского / Г. К. Вагнер // ТОДРЛ. – М., 1960 – Т. XVI. – С. 167–177.

3. Дмитриева, Р. П. Повесть о рязанском епископе Василии (история текста первоначальной редакции) / Р. П. Дмитриева // ТОДРЛ. – Л., 1977. – Т. XXXII. – С. 40–55.

4. Живов, В. М. Очерки исторической морфологии русского языка XVII–XVIII вв. / В. М. Живов. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 655 с.

5. История русской литературы X–XVII веков / под ред. Д. С. Лихачева. – М.: Просвещение, 1980. – 462 с.

6. Кривошеев, М. В. «Муромская и Рязанская земля в XI – начале XIII вв.» : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / М. В. Кривошеев. – Санкт-Петербург, 2000. – 184 с.

7. О граде Муроме и о епископии его, како преиде на Рязань и о чудесех // Собрание Долгова. – № 53. – Л. 353–355.

8. Подобедов, О. И. Лицевая рукопись XVII в. «Сказания о граде Муроме и о епископии его, како преиде на Рязань» / О. И. Подобедов // ТОДРЛ. – М., 1960. – Т. XVI. – С. 374–387.

9. Попов, Д. А. «Исторические реалии в «Повести о епископе Василии» [Электронный ресурс] / Д. А. Попов. – URL: http://www3.vspu.ac.ru/historic/international_hist/publish/popov/popov.htm.

10. Толстой, Н. И. История и структура славянских литературных языков / Н. И. Толстой. – М.: Наука, 1988. – 239 с.

Рецензент:

Водясова Л. П. – доктор филологических наук, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».

Поступила 22.01.2012 г.

УДК 29
ББК 86.2

О ВЕРОВАНИЯХ

ON BELIEFS

В статье исследуется такое явление, как коллективные верования, причем речь идет не только о религиозных, но и о таких, которые сегодня называют идеологиями и затрагивают все стороны жизни каждого отдельного человека и общества в целом.

Ключевые слова: коллективное верование, религия, идеология, домыслы.

The article considers such a phenomenon as “collective beliefs”. It is a question not only of religious beliefs, but also of those ones which are called ideologies today, and which cover all the life aspects of an individual and a society as a whole.

Key words: collective belief, religion, ideology, conjecture.

Исторически так сложилось, что верование всегда приравнивалось к вере и одновременно противопоставлялось знанию. Несмотря на это, всякое знание всегда основывалось на верованиях. Так, например, рационализм представляет их как основополагающую часть знания, его фундамент. Между тем понимание верования может представляться двояким образом. В первую очередь о нем можно говорить как о некотором субъективном восприятии окружающего мира человеком, которое никоим образом не связано с действительностью. И наоборот, рассматривать их как согласие с объективной действительностью. А. В. Чернышева, в частности, по этому поводу указывает: «Без веры человек не может жить, она имманентна его природе» [7, с. 59].

Следует заметить, что верования являются одним из весомых элементов государства, поскольку их политический смысл часто определяет структуру государственных учреждений. Так, еще Фюстель де Куланж в своей работе «Древняя гражданская община La cite antique» говорил: «Взгляните на учреждения древних, не размышляя о их верованиях, и вы найдете их темными, не объяснимыми. Но рядом с этими учреждениями и этими законами поставьте верования – факты тотчас станут ясными» [2, с. 26]. Речь в данном случае идет о религиозных верованиях, так как именно религия играла важную роль в формировании государственных образований древнего мира.

Иоганн Блюнчли предложил ввести новую форму верховной власти – «идеократию», при этом идеи в его понимании есть не что иное, как верования. Следом за ним Ферреро сравнивает степень легитимности какой-либо власти со степенью верования общественности в эту легитимность: каждый монарх, предводитель является таковым ровно на столько, насколько это соответствует верованию общества, насколько оно принимает и соглашается с этим фактом. Между тем Ортега-и-Гассет о такой легитимности говорил следующее: «Теперь понятно то, что я называл легитимностью. Кто-то легитимен, консул, царь, сенат – когда его исполнение власти основано на компактном веровании, которым обладает весь народ, что он в действительности является тем, кто имеет право исполнять ее... поэтому, когда это общее верование раскалывается, ослабляется или рассеивается – вместе с ним раскалывается и легитимность» [4, с. 174].

Русский общественный деятель Лев Александрович Тихомиров в своей работе «Монархическая государственность» представляет верования как одну из главных социальных составляющих фундамента государства, под которым он понимает прежде всего «нацию» [5, с. 18], а именно: «исто-

рически сложившуюся форму общности людей, которой свойственна, прежде всего, общность материальных условий жизни: территории и экономической жизни; общность языка, известных черт национального характера, проявляющихся в национальном своеобразии ее культуры» [6, с. 206]. По его мнению, сущность верований выражается главным образом в верховной власти, которая в свою очередь есть не что иное, как объединительное начало, фактор сплочения и единства нации. Форма же верховной власти, будь то монархия, демократия и так далее, выражает народный дух, его жизненные идеалы, принципы, мировоззренческие устои. Лишь, «если в обществе не существует достаточно напряженного верования, охватывающего все стороны жизни в подчинении одному идеалу, то связующей силой общества является численная сила, количественная, которая создает возможность подчинения людей власти, даже в тех случаях, когда у них нет к этому готовности». По мнению Л. А. Тихомирова, идеократический элемент или нравственный смысл является неотъемлемой частью любого государственного устройства. В качестве примера он вспоминает римского императора Константина Первого (или Великого), который сделал христианство государственной религией и организовал новое устройство согласно христианской традиции. При этом Константин являлся не просто представителем народа, а выразителем религиозно-нравственных идеалов людей, граждан.

Л. А. Тихомиров утверждает, что государство представляет собой орган принуждения, внутри которого никакой всеобъемлющий нравственный идеал не может зародиться. Именно верование способно предоставить среду для развития такого идеала.

Тем не менее, для того чтобы как можно точно определить, что же такое «верование», нам следует установить различия в первую очередь между идеями и верованиями и во вторую – между верой и верованиями. Наибольший вклад в исследование данного явления внес испанский философ Ортега-и-Гассет. В своей работе «Идеи и верования» он утверждает, что именно европейской цивилизации свойственна постановка вопросов об «идеях» времени, «идеях» людей. Но определение «идеи», по его мнению, остается неясным, так как под ним можно понимать различные явления или факты. Во-первых, под «идеями» можно понимать некоторые «спонтанные мысли», которые могут неожиданно зародиться в наших умах. Таким мыслям, как правило, характерно различие по степени истинности. Какие-то из них могут быть очень вульгарными, а какие-то могут лечь в основу научных теорий. Но какими бы эти «идеи» не были, их

объединяет то, что все они являются в некотором роде «происшествиями», происходящими в рамках знаний, накопленных до их появления [3].

Жить – значит иметь дело с чем-либо, с окружающим миром, с самим собой и т. д. Но сам человек и окружающий его мир уже есть некоторый подвид «идей», так как у человека уже сформированы какие-то представления и о самом себе и об окружающей действительности. И здесь Ортега-и-Гассет выделяет новый вид «идей», которыми может обладать человек. Их он называет «верованиями». Они не могут возникать спонтанно в какой-то момент времени, и мы не можем дойти до них путем рассуждений, они не могут являться нашими мыслями. Эти идеи, которые на самом деле и есть верования, наполняют содержание нашей жизни. При этом следует отметить, что они не являются идеями. Можно отметить, что «они не являются идеями, которые мы имеем, но идеями, которыми мы являемся» [3, с. 23]. Для нас они смешиваются с окружающей действительностью – они представляют наш мир, бытие и вместе с этим теряют характер идей, именно потому, что они представляют не что иное, как «коренные верования».

Если кратко резюмировать сказанное, то можно заметить, что идеи можно разделить на два вида: идеи-домыслы, или идеи вымыслы (*ideas ocurrencias*), и идеи-верования (*ideas creencias*). В свою очередь Ортега-и-Гассет во избежание длинных названий определяет их просто, как «идеи» и «верования». К числу первых он относит даже «строгие истины науки», отмечая, что их можно создавать, утверждать, распространять, дискутировать на их тему, бороться за них и даже умирать. Но при всем при этом, жить ими мы не можем. Мы создаем их сами, закладывая в них принципы нашей жизни, которая в свою очередь опирается на наши верования, которые мы создать не можем.

Такие верования составляют основу нашей жизни, почву, на которой она может развиваться. Но когда в такой почве появляются полые места, которые иногда начинают образовывать трещины, – человек начинает сомневаться в своих верованиях. В этот момент ему не остается ничего другого, как попытаться рассеять эти сомнения своими доммыслами, которые появляются в момент сомнения в своих верованиях. «Идеи рождаются в сомнениях, то есть в пустоте или в дырах верований. Поэтому идеи, которые мы измышляем, не являются для нас подлинной или полной реальностью. В результате чего виден ортопедический характер идей: они действуют там, где верование сломлено или ослаблено» [1, с. 49]. Если такие доммыслы сгруппировать в системы, то можно получить идеологии.

Верования не являются теорией, каким-либо

мнением, идеей. Они в первую очередь представляют собой явление коллективное, отсюда происходит их политическое значение. Иными словами, верования сами по себе коллективные, между тем идеологии (под идеологиями, как следует из вышесказанного, мы можем понимать наборы идей-доммыслов) приобретают коллективную сторону в случае так называемого принуждения, а именно: пропаганда средств массовой информации, террор и т. д. Полагаясь именно на эти высказывания, Ортега-и-Гассет описывает государства, когда они опираются на «верования», как «жизнь в виде свободы» и когда в их основе лежит жесткая идеология, как «жизнь в виде приспособления». Именно поэтому все устойчивые политические учреждения «инспирированы обстоятельствами, но опираются на дно твердых верований, образующих душу нации, пока нация имеет душу» [3, с. 9].

Таким образом, если сравнивать верование как социологическое явление и как явление религиозное, то, несомненно, социологическая область верования гораздо шире, хотя последнее будет составлять ядро первого. Связь верований и нравов подтверждает социологическую проекцию верований. Такое понимание верований и идеологий дает лучшее представление о политике государств как внешней, так и внутренней. Так, например, монархия в классическом представлении говорит о единстве народных верований. Аристократия позволяет осуществлять отбор лучших представителей для реализации общих верований. Республика символизирует согласие между верованиями меньшинства и большинства. Тирания, наоборот, направлена против верований народа. В случае с олигархией – меньшинство не считается с верованием большинства. Демократия отрицает народные коллективные верования, искусственно распыляя их и обеспечивая монополию идеологии.

История не раз оставляла примеры того, что все изменения и преобразования государств в большей степени зависят от смены верований населения, нежели от территориальных изменений или даже смены правителей. Так, например, Египет времен Птолемея стал продолжением прошлого Египта, несмотря на то что его правители и столица стали эллинистическими. Завоевания Александра Македонского не привели к радикальному изменению религиозных верований Египта, они лишь дополнили пантеон богов. А вот уже Египет мусульманский представляет абсолютно другое государство, появившееся в результате смены религиозных верований, замены родного языка и т. д. В итоге вся мировая политика есть отражение борьбы между отдельными верованиями, верованиями и идеологиями, а иногда и между идеологиями.

Список использованных источников

1. Андрушкевич, И. Н. Сущность современных идеологий: домыслы против верований / И. Н. Андрушкевич // Кадетская переключка. – 2007. – №78. – С. 48–68.

2. Куланж, Фюстель де. Древняя гражданская община La cite antique: исследование о культуре, праве, учреждениях Греции и Рима / Фюстель де Куланж. – М. : URSS, 2010. – 351с.

3. Ортега-и-Гассет, Х. Идеи и верования : пер. с исп. В. Г. Резник / Х. Ортега-и-Гассет // <http://www.philosophy.ru/library/ortega/idea.html>.

4. Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды : пер. с исп. / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Весь мир, – 1997. – 700 с.

5. Тихомиров, Л. А. Монархическая государственность / Л. А. Тихомиров. – СПб. : Комплект, 1992. – 674 с.

6. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1968. – 432 с.

7. Чернышева, А. В. Русская идея как основа философии культуры в России / А. В. Чернышева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 56–60.

Рецензент:

Савкин Н. С. – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии для естественно-научных и инженерных специальностей Историко-социологического института ФГБОУ «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева».

Поступила 19.03.2012 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамов Владимир Кузьмич
abramovvk@nm.ru

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой новейшей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

Абрамова Инна Викторовна
IVA-76@yandex.ru

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Аверина Марина Владимировна
m-averina@list.ru

кандидат социологических наук, доцент кафедры культурологии, социокультурной антропологии и социальных коммуникаций Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма («ГЦОЛИФК»), г. Москва

Андуганова Марианна Юрьевна
Sem-Marianna@yandex.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск

Бакеева Диана Анваровна
swanny11@rambler.ru

аспирант кафедры современной журналистики и общественного мнения ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

Бакулин Сергей Васильевич
bakulinsergejj@rambler.ru

аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Барич Анна Александровна
milada-b@yandex.ru

старший преподаватель Волгоградского кооперативного института РУК, г. Волгоград

Васильев Павел Владимирович
solomon-77@bk.ru

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по экономическим вопросам, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар

Варданян Валерий Амбарцумович
valera_vardanyan@mail.ru

кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель Республики Мордовия, заведующий кафедрой художественного образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Водясова Любовь Петровна
LVodjasova@yandex.ru

доктор филологических наук, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Десяева Наталья Дмитриевна
ipromgpru@gmail.com

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Дубровская Светлана Анатольевна
S.Dubrovskaya@bk.ru

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

Дубровская Дина Андреевна
dina@bk.ru

соискатель кафедры английской филологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

- Ефремова Галина Георгиевна**
efrem331@rambler.ru
учитель музыки МБОУ «СОШ № 32», г. Саранск
- Зайцева Ольга Александровна**
olga19-09@list.ru
аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Зима Вадим Николаевич**
vadim-zima@yandex.ru
кандидат философских наук, докторант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
- Кандаурова Ольга Викторовна**
kan-olga69@mail.ru
аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань
- Князев Виктор Николаевич**
vnknyazev51@yandex.ru
доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
- Коваль Екатерина Александровна**
nwifesc@yandex.ru
кандидат философских наук, доцент кафедры управления системой образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
- Колмыкова Светлана Сергеевна**
jindeeva@mail.ru
аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Кузнецова Карина Сергеевна**
KarinaSMF@yandex.ru
аспирант кафедры педагогики Педагогического института ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов
- Лыкова Рима Рафиковна**
sibrima@gmail.com
аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», г. Челябинск
- Мирошкин Владимир Вячеславович**
miroshkin@yandex.ru
кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Митина Светлана Ивановна**
simitina@yandex.ru
доктор философских наук, профессор кафедры философии, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Митросенко Светлана Васильевна**
svmitrosenko@list.ru
кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, доцент кафедры педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск
- Нерушева Татьяна Васильевна**
nerushevat@rambler.ru
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт экономики и торговли», г. Орел
- Нижегородов Денис Геннадьевич**
Larisaserikova1@yandex.ru
аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Никишова Светлана Алексеевна**
mikkylya@mail.ru
аспирант кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Николаев Алексей Игоревич k_katrina69@mail.ru	аспирант кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
Осипов Петр Николаевич posipov@rambler.ru	доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань
Осьмухина Ольга Юрьевна filfak.mgu@mail.ru	доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
Панфилова Серафима Сергеевна scully_ss@rambler.ru	кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, докторант кафедры английской филологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
Парфенова Татьяна Александровна blus73@mail.ru	учитель ОГОУ С(К)ОШ № 23 VIII вида, г. Ульяновск
Паршина Лариса Геннадьевна olleg71@yandex.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Полосин Николай Николаевич polosin.nikolay@mail.ru	кандидат педагогических наук, докторант ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет культуры и искусств», г. Москва
Прохорец Елена Константиновна lenpro@tpu.ru	кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск
Романенкова Ольга Алексеевна ol.romanenkowa@yandex.ru	кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Романов Владимир Александрович filfak.mgu@mail.ru	соискатель кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
Рябова Наталья Владимировна dimsh@mail.ru	доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик, координатор ЦКП «Мордовский базовый центр педагогического образования» ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Рябова Евгения Васильевна riabova-e@rambler.ru	кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Салаева Татьяна Александровна tatyana_salaeva@mail.ru	аспирант кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
Салаева Мария Николаевна tatyana_salaeva@mail.ru	кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

-
-
- Салимова Дания Абузаровна**
daniya.salimova@mail.ru
доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и контрастивного языкознания филиала ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» в г. Елабуга, г. Елабуга
- Свищева Наталья Александровна**
natali150985@mail.ru
аспирант кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
- Серикова Лариса Александровна**
Larisaserikova1@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Терешкина Ольга Владимировна**
tereshkina_olga@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
- Тимерханов Айнур Ахатович**
timtako22@mail.ru
доктор филологических наук, заведующий отделом лексикографии Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, профессор кафедры языкознания и иностранных языков Казанского филиала Российской Академии правосудия, г. Казань
- Шигуров Виктор Васильевич**
shigurov@mail.ru
доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск
- Щетинина Олеся Александровна**
olesya_fox87@mail.ru
аспирант кафедры философии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва
- Юркин Алексей Николаевич**
yurkin13.86@gmail.com
аспирант кафедры философии для естественно-научных и инженерных специальностей Историко-социологического института ФГБОУ «Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

Журнал выпускается не менее 4 раз в год. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания, тематики поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования.

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит предоставлять ей: 1 экз. статьи в печатном виде на листах формата А4, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1.5, поля страниц по 25 мм и 1 экз. в электронном виде в редакторе Microsoft Word 97–2003 и выше и с краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы / учебы (соискательство), контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файлов указывается фамилия автора. Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- индексы УДК и ББК;
- имя, отчество, фамилия автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация (не более 0,3 стр.) и ключевые слова;

В конце статьи указываются сведения об авторе: Ф.И.О. (полностью), ученая степень, ученое звание, должность, организация, e-mail, город.

Инициалы и фамилия автора, название статьи, аннотация и ключевые слова – обязательно с переводом на английский язык.

3. Библиографический список размещается в конце статьи, источники располагаются в алфавитном порядке. Ссылки на источник в тексте заключаются в квадратные скобки, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – номер страницы. Список литературы оформляется согласно требованиям ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание».

4. Объем рукописи докторов наук, докторантов, соискателей ученой степени доктора наук – 6–8 стр., кандидата наук, соискателей ученой степени кандидата наук – 4–6 стр.

5. Редакционная коллегия предоставляет автору бесплатный экземпляр журнала, содержащий опубликованную статью.

6. Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.

7. Ходатайство на имя зам. главного редактора журнала, подписанное руководителем организации и заверенное печатью, необходимо для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов, подписанное зав. кафедрой – для авторов из МордГПИ.

8. От соискателей ученой степени кандидата наук требуются 2 экз. рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

9. Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 109, МордГПИ им. М. Е. Евсевьева. Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2) 33-92-50 (главный редактор), (834-2) 33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2) 33-92-66 (ответственный секретарь).

Факс: (834-2) 33-92-67.

E-mail: humanities@mordgpi.ru; gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 345 руб. 74 коп.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

Приглашаем ученых и специалистов Вашей организации к публикации статей на страницах нашего журнала. С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а, каб. 310. Тел.: (8342) 33-92-66; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: humanities@mordgpi.ru; gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
№ 3 (11)

Ответственный за выпуск *Н. А. Смертина*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *О. Р. Кармышевой, С. В. Евсеева*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод аннотаций *Н. И. Романовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 28.09.2012 г. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 17,43. Тираж 1000 экз. Заказ № 144.

Редакция журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а, каб. 310.
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»