

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
Московский государственный областной гуманитарный институт

В ВУЗОВСКИЙ **ЕСТНИК**

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Гуманитарные науки

Орехово-Зуево, 2010

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. А. Шаталов

Э. Н. Яковлева – заместитель главного редактора

Редакционная коллегия

Н. Г. Юсупова

Г. В. Егорова

Л. Н. Аксенова

И. Ю. Симачева

И. В. Лесниковская

Г. А. Романова

Т. В. Зеленкова

М. В. Измайлов

А. В. Блохин

Научно-методический сборник «Вузовский вестник МГОГИ.

Гуманитарные науки».

Орехово-Зуево, МГОГИ, 2010. – 208 с.

ISBN 978-5-87471-119-1

© ГОУ ВПО Московский государственный
областной гуманитарный
институт, 2010

© Оформление. Издательский центр
Московского государственного
областного гуманитарного
института, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>А. А. Шаталов</i>	Учитель, ученый и общественный деятель.....	9
<i>Е. М. Петровичева</i>	Наследие Кирилла и Мефодия и традиции развития народного образования в России.....	12
<i>Т. В. Зеленкова</i>	Системная организация процесса подготовки психологов в современном образовании.....	14
<i>Н. В. Карташев</i>	Роль социальных компетенций в деятельности будущего специалиста.....	19
<i>Л. Н. Аксенова</i>	Подготовка кадров учителей для школ Алтайской духовной миссии.....	22
<i>О. А. Астафьева, С. В. Карпова, Т. А. Колоскова</i>	Применение инновационных технологий на уроках русского языка.....	26
<i>М. А. Горшкова</i>	Формирование активной профессиональной позиции у студентов в процессе обучения в вузе.....	28
<i>Ю. И. Жемерикина</i>	Проблема изучения и объяснения гендерных различий в психологии.....	31
<i>Р. Г. Измайлова</i>	Роль родного языка в образовании и воспитании младших школьников.....	34
<i>С. Н. Козловская</i>	Психологические механизмы профессионального самоопределения студентов института.....	36
<i>Е. Е. Копченова</i>	Компетентностный подход в подготовке специалистов сферы образования.....	39
<i>И. Е. Красилова</i>	Развитие профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков средствами электронных образовательных сообществ.....	45
<i>В. И. Кузнецов, Ю. А. Федорец</i>	Средства и методы воспитания физической культуры студентов гуманитарного вуза.....	48
<i>Г. Ю. Лизунова</i>	Развитие творческих способностей детей в системе педагогического взаимодействия.....	52
<i>Н. В. Носкова</i>	Идея свободного воспитания в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века.....	55
<i>Т. Н. Осинина</i>	Роль интеллектуальных операций в процессе воспроизведения учебного материала.....	58
<i>В. Г. Романов, Л. Е. Чикина, Е. В. Гончарова</i>	Проблемы физического воспитания в вузе.....	60

<i>Д. В. Солдатов</i>	Психологические закономерности сопротивления и противодействия в педагогических системах.....	63
<i>С. В. Солдатова</i>	Профилактика и коррекция синдрома «эмоционального выгорания».....	67
<i>А. А. Харламов</i>	Традиционное и развивающее обучение в свете психологической теории деятельности.....	72

ИСТОРИЯ, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ, ЭКОНОМИКА, ФИЛОСОФИЯ

<i>М. В. Измайлов</i>	О нравственных основах права.....	77
<i>О. Ю. Бухаренкова</i>	Специфика советского модернизационного процесса.....	81
<i>А. С. Валентонис</i>	Объект и объективная сторона преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ.....	85
<i>Е. М. Дорина</i>	Особенности капиталистической трансформации кустарных промыслов Московской губернии в связи с индустриализацией и развитием рыночных отношений.....	88
<i>А. Г. Егоров</i>	Физическая картина мира в техническом творчестве Николы Тесла.....	94
<i>Н. Ф. Иванцова</i>	Проблема антибольшевистского движения в России 1918–1922 гг. в историографии конца 80-х– 90-х гг. XX в.	97
<i>В. Ф. Марухин</i>	Исторические значения Кирилла и Мефодия для патриотического воспитания современной молодежи	100
<i>О. В. Морова</i>	Политическая элита Московского царства XV-XVII вв.	102
<i>А. С. Морозов</i>	Развитие бригадных форм организации труда на предприятиях центральной России в 80-90-е гг. XX века: социально-воспитательный фактор.....	106
<i>А. В. Новичков</i>	Андрей Сергеевич Бубнов – сталинский нарком просвещения.....	109
<i>А. Д. Петрушенко</i>	Инвестиционная политика Сбербанка России в новейшей истории.....	112
<i>В. В. Суворов</i>	Институциональные факторы экономического роста в России.....	115
<i>И. В. Хапугина</i>	К вопросу о журналистском расследовании.....	119

РУССКАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА

<i>А. Г. Вишняков</i>	О некоторых особенностях поэтики и письма романа Клода Симона «Ветер» (1957).....	127
-----------------------	---	-----

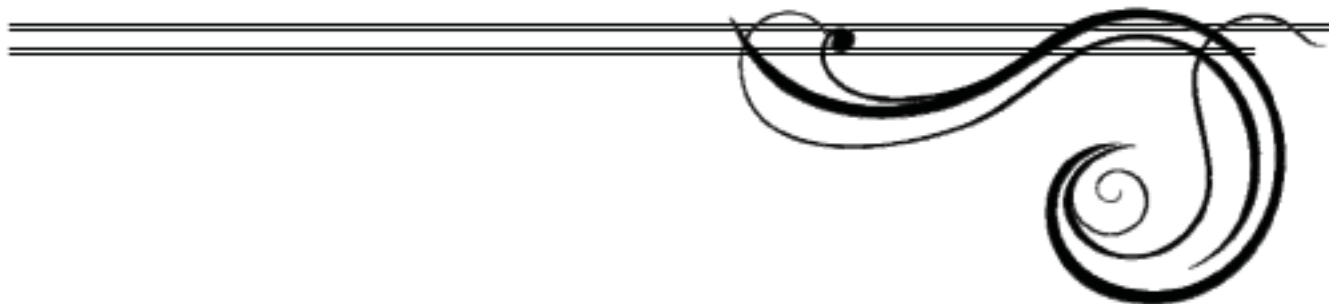
<i>Э. А. Лаврова</i>	К вопросу об отношении русской эмиграции к литературной ситуации в СССР (на примере журнала «Русская книга» – «Новая русская книга»).....	131
<i>О. В. Латышко</i>	Образные средства выражения мистических переживаний в творчестве Б. Поплавского.....	136
<i>Е. Б. Савельева</i>	Автор и его окружение в автобиографическом нарративе А. Жида (от «Тетрадей Андре Вальтера» до «Тесных врат»).....	139
<i>И. Ю. Симачева</i>	Достоевский и проблема теодицеи на страницах эмигрантского журнала «Путь».....	144
<i>Н. А. Шипачёва</i>	Виртуальность и голографичность одного из образов в «великом пятикнижии» Ф. М. Достоевского.....	147

ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

<i>Е. М. Александрова</i>	Стилистические механизмы создания языковой игры.....	153
<i>О. А. Астафьева</i>	Стилистически значимые конструкции в художественной прозе Л. Андреева (на материале рассказа «Губернатор»)	157
<i>В. А. Букина</i>	Проблемы современной лингвокультурологии.....	160
<i>Н. В. Гаврилова</i>	Франция: образы, символы, слова.....	163
<i>О. И. Захарова</i>	Влияние английского языка на формирование немецкой Интернет-терминологии.....	166
<i>О. А. Касаткина</i>	Повторная номинация и её использование в тексте.....	169
<i>Т. А. Колоскова</i>	Изобразительно-выразительные средства в повести А. Лиханова «Магазин ненаглядных пособий».....	171
<i>Т. А. Коротких</i>	Объективный колорит драмы Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе».....	175
В. В. Краснянский	Лексемы, фразеологизмы и билексемы.....	181
<i>Т. С. Куркина</i>	Словообразовательные синонимы в лексической системе территориального говора.....	186
<i>И. В. Лесниковская</i>	Морфологическая категория детерминативов как понятие и явление.....	189
<i>Е. А. Линева</i>	К вопросу о лексическом выражении главного члена неопределенно-личных предложений с локативным детерминантом в русском языке.....	191
<i>С. В. Маслечкина</i>	Сравнительно-сопоставительный анализ стихотворения Э. М. Ремарка «Ich und Du» и его русских переводов.....	195
<i>Е. О. Чурюканова</i>	Английская интонация в свете межкультурной коммуникации.....	199

Т. Г. Шейнова

Употребление специальной лексики во II половине
XVIII – начале XIX веков.....201



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ И ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДЕЯТЕЛЬ

Памяти моего учителя академика М. И. Кондакова посвящается

Статья посвящена девяностолетнему юбилею выдающегося педагога, ученого и общественного деятеля Кондакова Михаила Ивановича. Прослеживается его жизненный путь, особое внимание при этом уделяется анализу его педагогической и научной деятельности, выделяются основные направления его научных интересов, наиболее значимые научные труды.

Ключевые слова: М. И. Кондаков, учитель, школоведческие проблемы, педагогическая наука, передовой педагогический опыт.

Исполнилось 90 лет со дня рождения Михаила Ивановича Кондакова, выдающегося учителя, ученого, крупного организатора народного образования Советского союза. Его жизнь – великий подвиг беспримерного служения своему Отечеству, школе и педагогической науке.

Он прошел путь от учителя начальных классов до академика АПН СССР, от руководителя школы в Сибири до заместителя Министра просвещения СССР, президента АПН СССР.

Он блестяще знал жизнь народа, школы и учителя во всех её сложностях и проявлениях. Моя судьба сложилась так, что на протяжении тридцати лет я имел возможность общаться с ним и обсуждать разные вопросы и в первую очередь те, которые непосредственно выходили на школу, учителя, педагогическую науку. Я пришел к нему в аспирантуру уже в зрелом возрасте, имея двенадцатилетний опыт работы в школе, в районном отделе народного образования, избирался в районный совет депутатов. Моя диссертация была посвящена школоведческой проблематике, во время консультаций у него меня поражало знание им не только крупномасштабных проблем школьной жизни в государственном масштабе (он тогда работал одновременно заместителем Министра просвещения СССР и вице-президентом АПН СССР), но и знание всех процессов, которые происходили тогда в низовом звене управления школой – рай(гор)оно. Этому звену он придавал совершенно исключительное значение, потому что этот орган управления был ближе других к школе, учителю, непосредственно на местах обеспечивал выполнение Законов и Постановлений вышестоящих органов. И от того, как работает этот орган, во многом зависит успех в работе школы в целом и каждого учителя в отдельности.

Он рассказывал о своей работе в Сибири в качестве директора школы (ему тогда было 20 лет), о работе в качестве заведующего горно. Это были трудные военные годы, годы лишений, которые переживал весь народ. Его энтузиазм был тогда направлен на то, чтобы помочь каждому ребенку учиться в школе, а учителю в работе. Об этом периоде своей жизни он всегда рассказывал особо трогательно, с чувством исполненного долга. То, что он мог сделать в тех условиях, он делал это в высшей степени ответственно и с самоотдачей. У него до конца жизни сохранились самые теплые воспоминания об

этом, о своих учениках, учителях, о многих людях, с кем он работал.

Михаил Иванович поступил в аспирантуру к известному ученому А. Н. Волковскому, имея уже большой опыт работы в системе образования.

На протяжении всей своей жизни он с великой благодарностью относился к своему учителю, хранил о нем память и уважение. При первой возможности он предложил мне посетить Новодевичье кладбище, где покоится прах его учителя.

В своих трудах Михаил Иванович заложил фундаментальные основы школоведческой науки, стал идеологом и организатором научной школы в разработке крупномасштабных проблем совершенствования управления на всех этапах функционирования системы образования от школы до Министерства. Проблематика научных интересов Михаила Ивановича была обширна. Исследования школоведческих проблем осуществлялось в неразрывной связи с исследованием проблем дидактики, теории воспитания и другими направлениями педагогической науки. Общеакадемические программы исследования под руководством М. И. Кондакова включали в себя такие, как «Совершенствование содержания и методов обучения», «Школьный учебник», «Школа и здоровье» и другие.

Им придавалось совершенно исключительное значение научной организации педагогического процесса и управления школой. В 60-х годах под его руководством было проведено исследование темы «Научная организация труда учителя и руководителя школы», что привлекло внимание других исследователей для дальнейшей разработки этой проблематики.

Его заботило то, чтобы труды ученых-педагогов, психологов, дидактов, методистов помогали учителю в работе, повышали их профессиональный уровень и помогали ученику учиться. В связи с этим он призывал их к тому, чтобы результаты исследований воплощались в учебные пособия, методические рекомендации и руководства. Мне вспоминается его выступление на собрании Академии, когда он, анализируя систему методов обучения, разработанную в педагогической науке, говорил о том, что ученым-дидактам следует обратить внимание не только на их теоретическую составляющую, но и на то, чтобы они были доступны учителю, используя которые он мог повышать результативность своего труда.

Михаил Иванович уделял особое внимание исследованию комплекса организационно-педагогических проблем, связанных с совершенствованием учебно-методической работы учителя. Под его редакцией и непосредственным участием издано десятки монографий.

Значительное внимание уделялось им обобщению передового педагогического опыта учителей и руководителей школ. Издавалась «Библиотека директора школы». В этот период времени развернулась многоплановая деятельность учителей-новаторов. Михаил Иванович очень бережно относился к передовому опыту, всячески поддерживал творчески работающих учителей. Его кредо, как и К. Д. Ушинского, состояло в том, чтобы помогать учителю сделать свои педагогические находки, свой опыт достоянием других, широкой учительской аудитории. Этому способствовали открытые конкурсы учительских докладов, проводимые АПН СССР с 1973 года, педагогические чтения, Всесоюзные съезды работников народного образования.

В конкурсе 1976 года, посвященном учителю, приняло участие около 500 учителей, в 1981 году по проблемам рациональной организации учебного труда школьников приняло участие около 200 учителей и руководителей школ. По результатам этих конкурсов опубликовано более 25 книг в сериях «Передовой педагогический опыт» и «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки».

Одним из ведущих идеологов и организаторов этой работы с учительством был М. И. Кондаков. Он всегда одобрительно относился к подготовке и проведению Всесоюзных съездов учителей, считая их открытой трибуной для всего учительства, на которых обсуждались самые насущные проблемы состояния и развития народного образования в стране. На них проходили встречи лучших учителей, деятелей педагогической науки, широкой общественности. Они являлись своего рода творческой площадкой учительства страны, которая формировала основные идеи и принципы дальнейшего развития школьного дела и педагогической науки.

Но за последние 20 лет, к большому сожалению, в новой России, которая определила курс на демократизацию всей общественной жизни, модернизацию системы образования, не проведено ни одного съезда учителей.

М. И. Кондаков – энциклопедически образованный человек. Он особенно бережно относился к традициям, истории, культуре и образованию народа. В начальном курсе общеобразовательной школы исключительное значение придавал обучению детей чтению. Развитие интеллектуальной сферы ребенка, усвоение программного материала и по другим предметам он связывал, как и В. А. Сухомлинский, с овладением чтением. Именно чтение позволяет ребенку познавать окружающий мир, приобщиться к духовным, нравственным истокам, к языку, культуре предшествующих поколений.

Он бережно относился к родному языку. Язык его сочинений отличается лаконичностью, научностью, глубиной излагаемой мысли. У него было неписаное правило: вычеркнутая фраза ошибки не несет, которое он предъявлял к своим научным сочинениям и своим ученикам.

В нем поражала широта кругозора в знании проблем современной школы и образования в целом. Он хорошо знал системы образования и других стран. Анализируя

при этом достоинства и недостатки отечественной системы образования и сравнивая ее с зарубежными системами, Михаил Иванович хорошо осознавал пути ее дальнейшего развития. Вместе с тем не могу не отметить то, что встречи с ним позволяют мне утверждать, что, по его мнению, система образования должна быть в хорошем смысле консервативной, стабильной. И мировой опыт показал, что революции, как правило, несут себе больше разрушений, чем созиданий.

Михаил Иванович хорошо понимал, что отдельные элементы этой сложнейшей системы нуждаются в совершенствовании. Так, например, он говорил о позитивном опыте других стран по подготовке квалифицированных рабочих через систему начального профессионального образования, что наша система может с успехом ее использовать.

Уже в 80-е годы была поставлена задача организовать в старших классах общеобразовательных школ, в средних специальных учебных заведениях, ПТУ изучение основ электронно-вычислительной техники, привития учащимся навыков пользования компьютерной техникой. В этот период проводились психолого-педагогические исследования по проблемам введения компьютеров в учебный процесс общеобразовательных школ. М. И. Кондаков, осуществляя руководство научно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса школы на государственном уровне, постоянно выступал по телевидению в центре и в регионах, на встречах в разных городах перед широкой учительской аудиторией, работниками высшей школы. Он всегда находил взаимопонимание аудитории. Учителя ждали с ним встречи, понимали его, получали от него ответы на волнующие их вопросы. Михаил Иванович владел в высшей степени ораторским искусством, его выступления отличались образностью, доказательностью, мощной аргументацией. Две такие встречи состоялись с ним в 80-х и 90-х годах с профессорами и преподавателями нашего института, учительством подмосковного города.

Михаил Иванович своим подвижническим трудом снижал всеобщее уважение в среде учительства великой страны, пользовался огромным авторитетом. К нему ехали за советом учителя, ученые, руководители республик, чтобы согласовать программу действий на дальнейшую перспективу.

Хочу особо подчеркнуть, что он очень бережно, с большим вниманием относился к учителю, высоко ценил его сложный труд, радовался каждому успеху, поддерживал новаторство и творчество.

Я не раз был свидетелем проводимых им бесед с учителями, научными сотрудниками. В ходе таких бесед не ускользали от него никакие, даже, казалось бы, незначительные факты и детали. Он вникал во все стороны жизни и быта учителя, его интересовала жизнь и работа учителя во всех ее проявлениях. Он был очень внимателен к сотрудникам Академии. Вот один из примеров, свидетелем которого я был. На одной из моих встреч с ним в Академии он мне рассказывал, как ему на подпись принесли проект приказа с выговором одному из сотрудников. Михаил Иванович своей рукой перечеркнул слово «выговор», заменив его на более мягкое «замечание», и в таком виде подписанный им приказ был вывешен на

доску объявлений. Он об этом рассказывал с каким-то внутренним удовлетворением, убеждением, что поступил правильно.

Всю свою жизнь Михаил Иванович посвятил образованию, педагогической науке, детям. Как-то в одной из бесед со мной, анализируя прожитые годы с высоты своего возраста, он говорил о том, что имел возможность поступить в литературный институт и стать писателем. Многие знают, что Михаил Иванович блестяще владел словом и литературным языком. Но, продолжая беседу, он заметил, что выбор был сделан правильный, другой профессии, кроме профессии учителя, он себе не представлял.

Михаил Иванович вошёл в историю своей страны, своего народа. Убежден, что благодарные поколения

нынешних и будущих учителей, ученых, общественные деятели воздадут должное памяти великого человека, учителя, ученого, общественного деятеля, каким был Михаил Иванович Кондаков.

Образование в нашей стране достигло высокого уровня развития, особенно в 70-80е годы. Свидетельством того являются мировые достижения в науке и технике, в осуществлении всеобщего обязательного среднего образования. В этот период времени Министерство Просвещения СССР возглавлял М. А. Прокофьев, АПН СССР – М. И. Кондаков. Они заслужили того, чтобы в память о них были установлены мемориальные доски на зданиях Министерства и Академии, в которых они работали.

НАСЛЕДИЕ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ И ТРАДИЦИИ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена выявлению влияния наследия выдающихся просветителей и подвижников св. Кирилла и Мефодия на развитие просвещения в России. В работе прослеживается воплощение важнейших принципов, выработанных ими, таких как языковая и книжная основа приходского и книжного образования и нравственное воспитание человека через приобщение его к чтению, в деятельности церковно-приходских и светских школ. Особое внимание уделяется развитию начального образования в период поздней империи, анализируется борьба правительственной и либерально-общественной альтернатив и их влияние на развитие строительства и функционирование двух важнейших групп школ – церковно-приходских и земских.

С начала 1990х гг. в нашей стране отмечается совместный церковно-государственный праздник, посвященный Дню славянской письменности и культуры. Этот праздник, прославляющий подвижническую миссию Кирилла и Мефодия во благо славянских народов, консолидирует общество и объединяет его на общей историко-культурной и духовной основе.

Наследие выдающихся просветителей и подвижников Кирилла и Мефодия оказало огромное воздействие на культуру и просвещение славянских народов.

Переоценить привнесение письменности в славянское общество, этот величайший византийский вклад в культуру славянских народов, сделанный святыми Кириллом и Мефодием, невозможно. Можно сказать, что только с установлением письменности начинается подлинная история народа, история его культуры, история развития его мировоззрения, научных знаний, литературы и искусства, история его образования.

Следует отметить, что церковь всегда уделяла огромное внимание развитию народного образования. Основой обучения в церковно-приходских школах в России стала связь книжного образования с формированием духовно-нравственного идеала русского человека. Важнейшими были принципы, применявшиеся еще св. Кириллом и Мефодием при создании Охридской и Преславской книжных школ, в частности языковая и книжная основа приходского и книжного образования и нравственное воспитание человека через приобщение его к чтению.

Задача развития народного образования оставалась приоритетной для церкви и в период поздней империи. Ее считали важнейшей в своей деятельности органы государственного управления и местного самоуправления. Во второй половине XIX в. две самые крупные группы среди начальных школ России составляли церковно-приходские и земские.

В конце XIX в. наблюдалось значительное увеличение числа церковно-приходских начальных школ, которые оставались общедоступными для населения. Они открывались по инициативе местных городских и сельских обществ, казны, приходских попечительств, частных лиц. Благодаря усилиям духовенства количество церковно-приходских школ увеличивалось, и к 1899 г. их насчитывалось около 40 тыс. почти с 1,5 млн. учеников – против 30 тыс. земских школ с более чем 2 млн. учени-

ков (Поспеловский Д. В. Русская православная церковь в XX веке. – М., 1995. – С. 22).

Либеральная земская интеллигенция ревностно относилась к стремлению правительства сохранять и развивать церковные школы, что проявлялось особенно явно в 80-90-е годы XIX в. Александр III 13 июня 1884 г. утвердил «Правила о церковно-приходских школах», которые предусматривали открытие этих школ повсеместно в противовес земским. Правительство полагало, что церковная школа окажется более сильным противодействием растущему в обществе радикализму, чем светская. Министерство народного просвещения обязало земства согласовывать вопросы открытия новых земских начальных училищ с епархией. Земцы обжаловали это решение в Сенате, и оно было отменено через шесть лет в 1897 г.

В начале XX в. земские школы, при поддержке либеральной общественности и правительственных кругов, росли существенно быстрее церковно-приходских (Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 601. Оп.1. Д. 977. Л. 20б.). В 1907 г. правительство стало выдавать земствам государственные пособия; после выхода закона от 3 мая 1908 г. о повышении ассигнований на начальное образование они приняли более планомерный характер. Прежде затраты на начальную школу несли главным образом земства и сельские общества, в последующие годы существенно выросло государственное субсидирование начальной школы. Суммы выделяемых правительством средств были значительны. Так, с 1906 по 1910 гг. земства Московского учебного округа, включавшего десять центральных губерний, получили на нужды начальных училищ кредиты в сумме 5,3 млн. руб. В 1912 г. они планировали получить постоянных пособий на сумму 573 тыс. руб., единовременных – на сумму 1,2 млн. руб., а также 528 тыс. руб. кредитов (Календарь-справочник земского деятеля на 1914 г. – СПб., 1913. – С. 100-104).

В целом с 1906 по 1914 гг. правительственные ассигнования на начальное обучение в стране увеличились в семь раз, не считая ссуд и безвозвратных пособий на школьное строительство, выплачиваемых в соответствии с законами от 22 июня 1909 г. и 23 июня 1912 г. Большая часть этих сумм поступила в земства. Новая политика правительства позволила им существенно увеличить свои затраты на просвещение.

Количество земских начальных школ увеличилось с 1903 по 1910 г. в центрально-промышленном районе на 71,3%, а в центрально-черноземном – на 42,6%; с 1910 по 1916 г. оно выросло еще на 20,1% в промышленных губерниях и на 43,8% – в черноземных. В Центральной России в думский период больше всего новых школ было открыто земствами Тверской, Курской, Московской и Владимирской губерний; меньше всего – Ярославской и Калужской губерний (Подсчитано по источникам: Доходы и расходы земств по сметам 1914 г. Пг., 1916; Календарь-справочник земского деятеля на 1917 г. Пг., 1916. С. 310-315; Земское дело. 1913. № 24. С. 1676).

Если сравнить объем строительства земских школ в уездах центральных губерний, воспользовавшись данными о расходах на эти цели в 1907-1910 гг., то станет очевидным, что наивысшим он был в Московском уезде. В школьное строительство здесь было вложено 368,7 тыс. руб. В Рязанской губернии в этом плане лидировали Скопинский и Спасский уезды, расходы на школьное строительство в которых в 1907-1910 гг. составили 270 и 182 тыс. руб. соответственно; во Владимирской губернии – Владимирский уезд (175 тыс. руб.); в Ярославской губернии – Ростовский уезд (150 тыс. руб.); в Нижегородской губернии – Нижегородский и Макарьевский уезды (160,4 и 108,1 тыс. руб. соответственно). Существенно ниже уровень ассигнований на развитие школьного строительства в эти годы был в Костромской губернии; больше всего средств было выделено в Кинешемском уезде – 48 тыс. руб. (Подготовительные работы по введению всеобщего обучения в России. Вып. 7. Спб., 1912). Однако в последующем темпы роста школьного строительства в Костромской губернии существенно выросли, обогнав другие центральные губернии.

Рост числа светских, прежде всего земских, школ не мог не оказать определенного влияния на настроение населения. Владимирский губернатор И. Н. Сазонов отмечал в 1908 г. во всеподданнейшем отчете императору: «В среде самого православного населения, особенно сельской молодежи, за последнее время замечается упадок религиозности». Рядом с этим замечанием на полях отчета Николай II написал одно слово: «Горестно» (ГАРФ. Ф. 601. Оп.1. Д. 824. Л. 104).

С началом реформы народного образования и в связи с планами введения всеобщего начального обучения в период думской монархии остро встал вопрос о судьбе церковно-приходских школ. Если Государственная Дума рекомендовала включать эти школы в единую сеть, то Государственный совет стоял за сохранение в России церковных школ, подчинявшихся только духовному ведомству. На практике при составлении школьных сетей земства учитывали наличие в том или ином районе церковно-приходских школ. Так, в Вязниковском уезде Владимирской губернии в 1907 г. в комиссию по разработке школьной сети был включен председатель уездного отделения епархиального училищного совета. В 1908 г. здесь было завершено составление единой школь-

ной сети, в которую вошли 53 светских и 29 церковно-приходских школ (Государственный архив Владимирской области (ГАВО). Ф. 379. Оп.1.Д. 939. Л. 6).

Православное ведомство занималось подготовкой кадров учителей, которые работали не только в церковно-приходских, но и в земских школах. Эти цели выполняли следующие виды учебных заведений: церковно-учительские школы, которые готовили учителей для одноклассных церковно-приходских школ, а также второклассные церковно-приходские школы, готовившие учителей для школ грамоты. Учителями работали также лица, окончившие духовную семинарию и епархиальные училища. Во Владимирской губернии в 1898 г. земские учителя, закончившие духовную семинарию, составляли 34%, в 1905 г. – 39%, а в 1910 г. – 24%. Земских учительниц, окончивших епархиальные училища, в 1898 г. насчитывалось 43%, а в 1905 г. и 1910 г. – 35%. Учителя и учительницы вербовались из различных социальных слоев – крестьян, мещан, но самую крупную группу составляли выходцы из духовного сословия (Положение народного образования во Владимирской губернии: К первому общеземскому съезду по народному образованию. Вып. 2. Владимир, 1911. – С. 8-12).

Кроме того, в школах, по приглашению уездных учительских советов, работали представители духовенства в качестве законоучителей.

Таким образом, церковь и духовенство играли существенную роль в развитии школьного образования в конце XIX – начале XX вв. Духовное ведомство открывало свои школы, готовило учителей как для церковно-приходских, так и для земских школ. Сосуществование этих двух крупных групп начальных школ следует рассматривать, на наш взгляд, как позитивное явление.

Начав реформу народного образования, правительство сделало ставку на земства и с 1908 г. существенно увеличило их финансирование. Либеральная земская интеллигенция с удовлетворением отмечала, что «земская школа с приступом земств к введению всеобщего обучения все более упрочивала свое положение и отклоняла на задний план школу церковную» (Земское дело, 1910. – № 7. – С. 520). Церковно-приходские школы, которые оказывались в худшем материальном положении, нередко закрывались. Однако сохранение этих двух школьных систем, дополнявших друг друга, способствовало повсеместному распространению грамотности.

Православная церковь внесла существенный вклад в развитие народного образования в провинции в период поздней империи и способствовала развитию начального образования в лучших традициях, заложенных еще св. Кириллом и Мефодием, традициях, развивавшихся в Древней Руси и сохранявшихся и приумножавшихся в России. Этот исторический опыт оказывается востребованным в современных условиях, когда остро стоит задача укрепления нравственных идеалов и духовных устоев общества в России и в мире.

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В современных социально-экономических условиях непрерывное профессиональное образование предусматривает единство, целостность и преемственность всех этапов профессиональной подготовки – от довузовской до послевузовской. В статье рассматривается процесс интегрирования уровней профессионального образования при подготовке психологов. Дается описание структурно-функциональной модели организации этого процесса.

Ключевые слова: интегрированная система, целостное образовательное пространство, подготовка психологов, довузовское профильное образование.

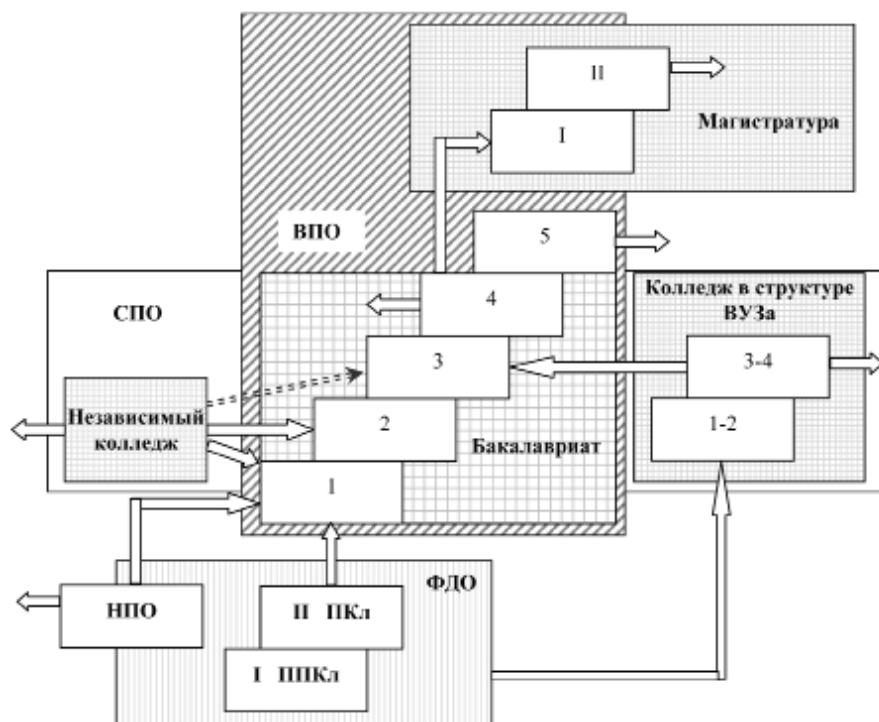
Процесс претворения в жизнь программы модернизации, а также становление и развитие рыночных отношений в системе образования России инициировали процессы интеграции ее различных ступеней. Научной основой этого явления стала концепция непрерывного образования, сформулированная ЮНЕСКО. В системе профессиональной подготовки психологов непрерывное образование выступает как одно из основных условий подготовки конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха в профессиональном росте. Оно обеспечивает формирование профессионально компетентной личности, способной самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личную и общественную значимость своей деятельности и нести ответственность за ее результаты.

В общем виде интеграция ступеней психологического образования предполагает создание целостного образовательного пространства, способного обеспечить необходимые условия становления профессионала, формирования его профессиональных компетенций. В качестве субъектов этого пространства

могут выступать учебные заведения, объединенные во взаимосвязанный многоуровневый образовательный комплекс.

К настоящему времени сформировались различные модели непрерывного образования, реализуемые совместно школами, колледжами, вузами. Как правило, большинство моделей включает четыре этапа интеграционного образовательного процесса: довузовский, уровень начального и среднего профессионального образования, вуз, послевузовское образование.

Учитывая особенности сложившейся в настоящее время формальной структуры и специфики отечественных образовательных учреждений, общую структурно-функциональную модель, интегрирующую различные уровни профессиональной подготовки, можно представить как совокупность субъектов образования, иерархически реализующих систему профильной подготовки психологов в вузе. Такая интегрированная система будет включать три уровня: 1) факультет довузовского образования (ФДО); 2) учреждения среднего специального образования (СПО); 3) вуз (ВПО).



Структурно-функциональная модель интегрированной системы профессиональной подготовки психологов

Факультет довузовского образования обеспечивает выявление интересов и развитие способностей учащихся средних школ, формирование их профессиональной направленности. Авторы интеграционных моделей предлагают опираться на разные возрастные диапазоны довузовского образования: от самого широкого (начиная с детских дошкольных учреждений) до наиболее ограниченного (выпускной класс).

Вариант четырехступенчатой модели непрерывного процесса подготовки к обучению в вузе (Насейкина, 2003) охватывает несколько детских дошкольных учреждений и ряд средних школ. В факультет довузовского образования входит цепочка звеньев «детский сад – начальная школа – средняя школа – колледж-классы». Предполагается, что начинать развитие элементов общих и профессиональных компетенций лучше всего с четырех лет. Для наиболее полного развития способностей и интересов детей с учетом пожелания родителей в детских садах, помимо общепринятых занятий, вводятся новые предметы. С учетом специфики вуза (в данном случае таковым является академия управления), в качестве новых предметов выступают: занимательная экономика, этикет, развитие творческого воображения, основы безопасности жизнедеятельности, английский язык.

На основании опросов родителей, бесед, анкетирования авторы данного подхода считают, что помимо интереса, который вызывают новые предметы, они дают детям еще много нового: ребята учатся самостоятельно мыслить и рассуждать, отстаивать собственное мнение. Знание экономических законов, пусть даже в элементарной форме, приближает детей к современной жизни. Развитие воображения, умение самостоятельно мыслить, исправлять свои ошибки на занятиях по развитию творческого воображения воспитывают в детях качества творческой личности, развивают способность грамотно, неординарно действовать во всех сферах человеческой деятельности (в семье, бизнесе и т.д.). Знание этикета – не набор определенных умений, это комплексное изучение, освоение норм поведения в обществе, воспитание нравственности, поэтому на занятиях по этикету, в беседах с родителями воспитатели возрождают утраченные со временем правила этикета.

На второй ступени начатая в детском саду работа продолжается в школьном обучении. В начальной школе акцент делается на воспитание и развитие ребенка в области общей языковой и социальной культуры, кругозора, интеллектуальных навыков. Все это предполагает специально организованную систему развивающего обучения, в которой ученик – не объект педагогического воздействия, а полноправный субъект образовательного процесса. Важной общей целью подбора содержания всех курсов является развитие познавательных и творческих способностей детей, их творческого мышления. В блок учебных предметов входят: английский язык, азбука экономики, этикет, эвристика, риторика, информатика (со 2-го класса).

В средней школе главное внимание сосредотачивается на развитии общетрудовых знаний и умений, способствующих проявлению самостоятельности, инициативы, познавательной и творческой активности. Базовое ядро обязательных учебных курсов остается

единым. Продолжается воспитание деловых качеств и культуры учащихся. Главное направление – формирование личностно и социально-ценностной мотивации выбора пути дальнейшего обучения. Завершая обучение в основной школе, выпускники должны быть готовы к социальному и профессиональному самоопределению вне зависимости от того, предполагают ли они продолжать обучение в профильных классах или изберут другой путь дальнейшего общего и профессионального образования.

Четвертая ступень в системе ФДО – колледж-классы. Это 10–11-е классы средних школ, обучающиеся по образовательным программам профессиональных направлений (например, «Менеджмент», «Правоведение»). Она предполагает дальнейшее самоопределение учащихся. На этом этапе в образовательный процесс включаются преподаватели вуза, которые не только разрабатывают программы предметов экономического и юридического циклов, но и ведут занятия.

Большое значение имеет привлечение учащихся этих классов к работе в студенческой экспериментальной лаборатории – для подготовки к выступлениям на вузовских научно-практических конференциях, к участию в олимпиадах, деловых играх. Во время обучения дети вовлекаются во внеклассные мероприятия, проводимые на базе вуза. Целью внеклассных мероприятий является формирование чувства принадлежности учащегося к корпоративному сообществу вуза, сопричастности к студенческому коллективу. Учащимся и преподавателям ФДО предоставляется возможность пользоваться библиотекой, кабинетом информатики, имеющим выход в Интернет, что позволяет полнее реализовать интеллектуальные и творческие запросы.

Основными преимуществами и главными достижениями ФДО, по наблюдениям Л. М. Насейкиной, являются следующие.

- 1) Адаптационные возможности обучения. Закончив 11-й класс и придя в институт, первокурсники не чувствуют себя чужими. Здесь все знакомо: преподаватели, студенты, требования. Меньше времени уходит на адаптацию.
- 2) Выпускники классов ФДО выгодно отличаются от обычных выпускников школ: они более целеустремлены, дисциплинированы, умеют работать с научной литературой, правильно организовать свой труд, распределить время, лучше адаптированы к восприятию профессиональных образовательных программ.
- 3) В группах, сформированных из выпускников классов ФДО, практически не бывает «отсева» по причине неуспеваемости или переходов на другие специальности.
- 4) За время учебы ребята учатся работать самостоятельно, творчески. У них повышается уровень самооценки, они осознают свою социальную значимость, что и требуют от выпускников школ постоянно изменяющиеся условия жизни.
- 5) Около 68-70% выпускников ФДО продолжают обучение в данном интегрирующем вузе.

Таким образом, работа ФДО направлена на создание вертикальной системы профессиональной ориентации

и условий для развития способностей и творческого потенциала учащихся.

На наш взгляд, в том, чтобы начинать профессиональную подготовку с дошкольного возраста, нет никакой необходимости. Представляется также весьма спорным и интегрирование младшего школьного звена. Однако сама идея наличия вертикального вектора профильной подготовки специалиста в системе непрерывного образования на довузовском этапе является достаточно продуктивной.

В интегрированную систему подготовки психологов в вузе наиболее целесообразно включать две ступени профессиональной довузовской подготовки: I ступень – предпрофильные классы (ППКл), II ступень – профильные классы (ПКл). В *первую ступень* включаются учащиеся 7–9-х классов общеобразовательной школы. Для них разрабатывается 3-х летняя предпрофильная программа формирования профессиональных компетенций психолога. Планирование такой программы должно учитывать особенности психического развития учащихся в данный возрастной период, поэтому в качестве предметной основы формирования ключевых и специальных компетенций может выступать эмоционально-коммуникативная сфера исследования и деятельности. Включение подростков в социально-моделирующую и общественно значимую коммуникативную деятельность выполняет не только функцию их профильной подготовки, но и способствует, как показывает А. А. Либерман, «складыванию новых для подростков культуросообразных мотивов его интеграции в общество взрослых» (Либерман, 2005. – С. 120).

Предпрофильную подготовку можно начинать и раньше, например, с 5-х классов. В этом случае должна быть разработана совместная программа формирования ключевых и специальных компетенций на основе психологии общения.

Выпускники I ступени (ППКл) могут продолжать обучение в профильных классах или поступать на 1 курс колледжа, включенного в структуру вуза.

Вторая ступень довузовского образования – классы профильной подготовки (ПК) – охватывает учащихся 10–11-х классов и начального профессионального образования (НПО). Программа формирования профессиональных компетенций для старшеклассников может быть разработана в рамках «школы юного психолога» и базироваться на познавательном и личностном аспектах психологического знания. Г. И. Челпанов, как отмечает М. А. Степанова, еще в 1911 г. убедительно показал, что психология необходима школьникам для «выработки мирозерцания», и научное знание внутреннего мира человека является не менее ценным, чем знание внешних явлений (Степанова, 2010).

Вторая ступень довузовского образования является важным этапом формирования профессиональной компетентности. На этой ступени происходит усиление мотивационного компонента от профориентации до выбора профессии. Развитие самосознания, характерное для старшего школьного возраста, и его включение в процесс довузовского формирования ключевых и специальных компетентностей позволяют старшекласснику глубже понять и осознать свои индивидуальные способ-

ности и возможности по овладению будущей профессиональной психолога. Это, в свою очередь, влияет на принятие решения о его поступлении (или непоступлении) на факультет высшего психологического образования.

Уровень среднего специального образования (СПО) включает два блока: 1) колледжи в структуре вуза; 2) автономные, независимые колледжи (не включенные в структуру вуза), выпускники которых намереваются получить высшее психологическое образование.

Интегрирование уровней профессионального образования при подготовке психологов в настоящий момент сопряжено с существенными трудностями. Прежде всего, они связаны с тем, что ступени начального и среднего профессионального образования не ориентированы на подготовку специалистов по психологии. Поэтому в интеграционный процесс могут включаться такие средние специальные образовательные учреждения, которые выпускают специалистов по близкому к психологии профилю, например, педагогические колледжи.

Однако вариативность интегрирования среднего звена в высшее психологическое существенно расширяется, если учитывать одно немаловажное условие, касающееся мотивации получения психологической профессии выпускниками колледжей. Поскольку эта мотивация достаточно высока, а цели и выбор специальности психолога у учащихся колледжей являются по большей мере осознанными, в процесс интегрирования можно включать и другие профили учреждений среднего специального образования, ориентированные на профессии типа «человек-человек». Это могут быть музыкальные, медицинские, юридические, бизнес-колледжи и проч. С другой стороны, и вуз, в свою очередь, должен иметь ряд специализаций, соответствующих профилям колледжей: психология управления, юридическая психология и др.

В колледже, интегрированном в структуру вуза, по специальностям типа «человек-человек» продолжается формирование профессиональных компетенций по «вертикальной» программе, начинающей этот процесс в предпрофильных классах общеобразовательной школы. Эта программа должна обладать достаточной гибкостью для включения в профильный поток учащихся общеобразовательных школ, не охваченных факультетом довузовской подготовки, но желающих включиться в интегрированную систему на данном этапе. Поскольку специальности в колледжах не совпадают с психологическими, 3–4 курсы обучения предполагают включение в образовательный процесс преподавателей вуза и разработку программ, обеспечивающих необходимый объем знаний для последующего обучения в вузе по сокращенной программе (с 3-го курса бакалавриата).

Выпускники колледжей, не входящих в структуру вуза, могут включаться в интегрированную образовательную систему, в зависимости от набора «зачетных единиц», с 1–2-го курсов бакалавриата (в исключительных случаях – с 3-го).

Уровень высшего профессионального образования (ВПО). Интегрирование СПО в вузовское образование предполагает специализацию учащихся колледжей и их последующее обучение по линиям бакалавриата и подготовки специалистов. В дальнейшем наиболее успешные студенты могут обучаться в магистратуре.

Психолого-педагогические условия подготовки психолога в интегрированной системе профессионального образования. В современной социокультурной ситуации, когда профессиональная компетентность специалиста становится главным компонентом его конкурентоспособности, важная роль в формировании ключевых и специальных компетенций принадлежит двум основным факторам: внешним социальным и внутренним психологическим.

В качестве внешнего социального фактора выступает создание на всех уровнях интегрированной системы образования профессионально-ориентированной среды как одного из условий успешного становления будущего специалиста.

Профессионально-ориентированная образовательная среда как педагогическое явление представляет собой развивающуюся целостность, обладающую направленностью, инергией, динамичностью, открытостью и выполняющую интегрирующую, развивающую, ценностно-образующую и интерактивную функции.

Система подготовки психологов в вузе, как отмечал Е. А. Климов, предполагает формирование профессионального самосознания (Климов, 1992), а это становится возможным только в результате включенности студента в профессионально-ориентированную среду, которая предполагает не столько получение знаний, умений и навыков, сколько постоянное моделирование и даже проектирование соответствующей трудовой деятельности.

В интегрированных системах подготовки психологов для повышения эффективности формирования профессиональных компетенций единая профессионально-ориентированная среда должна создаваться на всех уровнях этих систем, начиная с факультетов довузовской подготовки. При этом главным условием успешности влияния этой среды будет являться условие совместной деятельности профессионалов (преподавателей) и студентов (учащихся) по ее созданию и функционированию.

Формы организации профессионально-ориентированной образовательной среды могут быть самые различные: это могут быть научно-исследовательские или профессионально-творческие группы, выполняющие роль локальных микросред; группы по познавательным интересам; группы, осуществляющие реальную практическую помощь специалистам по работе в лабораториях, центрах практической психологии при вузах, в образовательных учреждениях региона. Такие группы обеспечивают включение учащихся и студентов в образовательную среду комплекса, способствуют востребованности ими социально-педагогического опыта, повышению социокультурной, личностной и специальной компетентности будущих специалистов.

В интегрированной системе такие группы могут проходить «сквозным» потоком через все уровни интеграции, образуя единое профессионально-ориентированное пространство. Для организации такого пространства необходимо создавать единые кафедры, объединяющие педагогов колледжа, вуза и специалистов-психологов, на экспериментальных площадках которых создавались исследовательские или группы практической психологии. Тогда эти группы, характеризующиеся разноуровнево-

стью, открытостью, мобильностью, постоянной обновляемостью и разновозрастным составом, будут выполнять роль функциональных и пространственных объединений субъектов образования.

Усиление психологической направленности образования через создание профессионально-ориентированной среды повышает основные качественные характеристики непрерывного образования: профессиональную компетентность студентов, целостность образовательного процесса и статус интегрированной системы образования в региональном образовательном пространстве.

Конструирование единой профессионально-ориентированной среды для подготовки будущих психологов позволяет наполнить среду образовательными ресурсами, создать единые основания функционирования образовательного процесса.

Однако создание профессионально-ориентированной среды является необходимым, но не достаточным условием подготовки психолога в интегрированной образовательной системе. Кроме культурной среды, выполняющей роль внешнего социального средства развития профессиональной компетентности, требуются также внутренние психологические факторы, которые связаны с личностью будущего специалиста.

К внутренним психологическим факторам формирования профессиональных компетентностей относятся, главным образом, индивидуально-психологические особенности, мотивация профессионального развития и ценностно-смысловое представление о профессии психолога.

Вступая на путь профессионального развития, будущему психологу необходимо иметь представление о своих психофизиологических особенностях, чертах характера, способностях и о степени их соответствия избранной профессии. Это позволит избежать возможных ошибок при выборе профиля обучения, непродуктивного мифотворчества относительно деятельности психолога, снизить риск неэффективного формирования профессиональной компетентности. Именно поэтому «самоизучение» и, на этой основе, «самоизменение» должно быть контекстом процесса становления специалиста в интегрированной системе образования, начиная с довузовского этапа.

С позиции методологии культурно-исторического системно-деятельностного подхода формирование мотивации к обучению, познанию и творчеству и, главное – обретению «компетентности к обновлению компетенций» рассматривается в качестве ведущей цели образования в информационную постсовременную эпоху (Асмолов с соавт., 2007).

Таким образом, в последнее десятилетие создание интегрированных систем стало одним из приоритетных направлений модернизации образования. Современный мир и общество начали изменяться такими темпами, что прежние формы и методы стали тормозить прогресс, вызывая кризисные состояния во многих областях науки и социальной практики, в том числе, и в образовании. Поэтому подготовка конкурентоспособного специалиста, умеющего быстро реагировать на изменяющиеся требования общества, требует изменения существующих структур и содержания обучения.

Необходимость перемен в сфере профессионального образования связана также с рядом внутренних социально-экономических и социокультурных проблем, многие из которых могут быть решены при создании многоуровневой системы непрерывного образования. Проектирование такой системы предполагает объединение существующих образовательных учреждений и построение на их основе интегрированных моделей профессиональной подготовки специалистов.

Наиболее эффективно такие модели реализуются в многоуровневых комплексах, включающих довузовское, среднее специальное, высшее и послевузовское образование, системообразующим вектором которого являются единые интегрированные учебные программы. В настоящее время по отношению к отдельным звеньям образовательного процесса уже существует некоторый опыт разработки и реализации таких программ по аналогичным специальностям.

В профессиональной подготовке психологов создание интегрированных систем профильного обучения сопряжено с существенными трудностями, касающимися, в первую очередь, введения в вузовские комплексы учреждений среднего специального образования. Отсутствие психологических специальностей в системе среднего специального образования является значительной проблемой при создании интегрированных программ, проблемой, требующей рассмотрения возможностей включения в интегрированную систему специальностей,

близких к психологическим и разработки соответствующих принципов такого включения.

Анализ существующих в настоящее время комплексных систем профессионального образования позволил построить и дать описание структурно-функциональной интегративной модели профильной подготовки психологов, включающей три уровня интеграции: довузовский, уровень среднего профильного образования и уровень вуза. Данный подход обеспечивает целостность и непрерывность содержания обучения при подготовке психологов.

Литература

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. и др. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 16-23.
2. Климов Е. А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. С. 3-12.
3. Либерман А. А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 117-124.
4. Насейкина Л. М. Модель вертикальной интеграции в системе образования // Вестник ТИСБИ. 2003. № 2.
5. Степанова М. А. О состоянии педагогической психологии в свете современной социальной ситуации // Вопросы психологии. 2010. № 1. С. 78-91.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье показана роль социальных компетенций в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов и социальных работников, являющихся основой их компетентности. Обучающийся может стать специалистом, человеком-гражданином только через воспитание, чтобы компетенция естественно и закономерно перерастала в условиях образовательного процесса в компетентность как способность специалиста применять знания для решения практических задач.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная подготовка, образовательный процесс, механизм самообразования студентов, проблемно-поисковые и коммуникативные технологии.

Известно, что социальные компетенции относятся к числу ключевых компетенций, которые должны приобрести будущие социальные педагоги и социальные работники в своей вузовской профессиональной подготовке. К ним относятся способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным образом, участвовать в поддержке и развитии институтов социализации ребенка в условиях поликультурного общества. Именно компетентность как личностное свойство характеризует профессионализм взаимодействия современного педагога с другими людьми, социумом. Социальные компетенции как совокупность знаний и правил их использования в профессиональной деятельности должны в период учебы в профессиональном учебном заведении становиться основой компетентности, профессионально-личностными качествами специалиста, проявлением его социально-профессиональной жизнедеятельности.

Не случайно в справочной педагогической литературе компетентность характеризуется как способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его компетенцией, т.е. кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов (или за пределами этого круга), в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимыми информацией и практическим опытом [1]. Это может быть компетентность в организаторской или управленческой деятельности, в сферах познавательной или исследовательской, в культуре или искусстве, в технике или спорте, в вопросах политических или социальных.

Однако изменяющееся образовательное пространство современной России предъявляет повышенное требование к подготовке конкурентоспособного и социально ответственного специалиста. Именно развитие социальной ответственности в рамках профессиограммы будущего социального педагога может стать гарантией его подготовленности к самообразованию и самовоспитанию. Студент в условиях образовательного процесса должен учиться отвечать за себя: собственным престижем в студенческой группе, статусом будущего специалиста на практике. Социокультурная ситуация в обществе, отягощенная растущими социальными «рисками», оказывает влияние на способность многих студентов к саморазвитию и самообразованию; вузовских преподавателей ориентирует на поиск дополнительных факто-

ров усиления теоретико-практической профессиональной подготовки обучающихся, переориентацию оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция» и «компетентность» будущего специалиста, формирование высокого уровня субъектности будущего специалиста. При этом важное место в системе высшего образования занимает систематический процесс нравственного отношения к своим профессиональным знаниям. Еще со времен Древней Греции было известно, что практическое знание, не выверенное моралью, оказывается бесплодным.

Известно, что в новых учебных стандартах постоянно повторяется фраза, что ученик (студент) должен знать.... Однако задача образования сводится не только к тому, чтобы превратить обучаемого в «перевернутую библиотеку». Обучающийся может стать специалистом, человеком-гражданином только через воспитание, чтобы компетенция естественно и закономерно перерастала в компетентность. Поэтому одной из центральных задач высшей школы должна стать воспитательная задача, позволяющая постоянно «будить» нравственное чувство будущего специалиста. Именно мораль организует мир человеческих отношений, придает им общую основу [2]. Мораль не доказывает, а заставляет будущего социального педагога делать нравственный выбор. В области морали речь идет не об объеме и качестве профессиональных знаний, а о том, на какой нравственной высоте находится индивид.

Известно, что в последнее время формы организации вузовского обучения претерпевают свое инновационное разнообразие, чтобы обеспечить поиск оптимальных моделей подготовки специалистов на уровне современных требований. Их объединяет стремление организаторов образовательного процесса актуализировать механизм самообразования студентов. Например, при подготовке будущего социального педагога целесообразно использовать проблемно-поисковые и коммуникативные технологии. Как показали социологические исследования, прогнозы об активизации гражданского общества в стране в 2009 г. вследствие экономического кризиса не оправдались, потенциал гражданской инициативы существенно снижается; показатели условий формирования гражданского общества из-за кризиса практически не изменились (при этом половина опрошенных считает,

что из-за потрясений появилось большое количество больных людей, повысилась тревожность значительной части населения, люди стали меньше доверять друг другу, им кажется, что общество стало менее сплоченным и т.д.). Снижение гражданской активности в обществе в целом может негативно отразиться на формировании гражданского опыта россиян.

В этих условиях в программе подготовки специалистов в коммуникации «человек-человек» должны применяться учебные занятия, повышающие коммуникативную культуру социального педагога. Поэтому в образовательный процесс целесообразно включать имитационное моделирование, игровые технологии, деловые игры. Например, с помощью имитационного моделирования можно «разыграть» социальный контакт с клиентом; поставить и решать социальную задачу, имитировав при этом ее реальное развитие, участие в ней социального педагога с разными категориями клиентов (возможны и разные варианты взаимодействия: социальный педагог - родитель; социальный педагог - психолог и т.д.). В игре можно отрабатывать разные способы реагирования участников игры; способы предупреждения или разрешения конфликтов ненасильственно, участвуя тем самым в поддержании и развитии социальных институтов общества. Именно в ходе имитационного моделирования особенно отчетливо видны просчеты участников игры, что позволяет не только вносить необходимую коррекцию в образовательный процесс со всей студенческой группой, но и активно инициировать самообразовательный процесс каждого студента.

Игровые технологии приобретают смысл для развития профессионально-личностных качеств будущих специалистов, поскольку в игре одновременно воссоздается целый спектр норм и способов профессиональной деятельности, происходит резкая перестройка сознания и поведения студента, раскрывается панорама дополнительных возможностей для совершенствования образования и самообразования молодого человека.

В игровых технологиях целесообразно выделить деловую игру, особенностями которой является то, что она может выступать в качестве имитационной схемы существующей в обществе социальной ситуации. При этом деловая игра обладает возможностями широкой социально-педагогической коррекции. Если в процессе игры четко фиксировать (например, с помощью профессиограммы специалиста) употребление профессиональных средств, то ограничивать и контролировать действия студентов-игроков в плане профессиональной деятельности значительно труднее. Данное обстоятельство создает основу для свободного поведения играющих.

Другой особенностью деловой игры является то, что в ней можно органично развивать нравственное сознание студентов. Само по себе нравственное сознание, используемое вне игровой активно развивающей деятельности, в плане формирования личностно-профессиональных качеств студента менее эффективно. Однако, соединяясь с моделирующей функцией, оно становится весьма эффективным инструментом развития компетенции, связанной с жизнью в поликультурном обществе, где необходимо создавать общение, построенное на межкуль-

турных компетенциях, таких, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий.

Поскольку деловым играм присущ элемент состязательности и против играющего действует «противник», это позволяет рассматривать данный вид игровой технологии в качестве позитивно влияющего целостного образовательного средства. Поэтому учебная деловая игра представляет собой вариативную, динамично развивающуюся форму организации целенаправленного взаимодействия деятельности и общения всех ее участников при педагогическом руководстве преподавателя. Сущность данной формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и учебно-ролевого поведения участников игры в ходе решения типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности. При этом деловая игра раскрывает личностный потенциал обучающихся, давая им возможность диагностировать собственные возможности в отдельности и в совместном взаимодействии с другими участниками. У будущих специалистов появляется реальная возможность и стимул быть активными участниками, создателями собственной личности. Студенты активно решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает вузовский преподаватель.

В условиях возрастания информатизации общества, смены парадигмы современного российского образования актуализировался процесс повышения профессиональных компетенций работающих специалистов путем непрерывного образования учителей, социальных педагогов, классных руководителей, психологов с учетом необходимости разрешать возникающие противоречия между постоянно растущими социальными «рисками» общества, затрудняющими процесс социализации современного человека, и существующей профессиограммой специалиста и необходимостью корректировать образовательные программы их профессионального роста.

В этих условиях региональный вуз должен становиться научно-практическим, образовательно-развивающим центром, в рамках работы которого также с успехом могут быть использованы проблемно-поисковые, коммуникативно-игровые технологии. Современным императивом общества и системы непрерывного образования школьных специалистов является компетентность в организаторской и управленческой педагогической деятельности. Содержанием программы повышения квалификации, переподготовки учителей, социальных педагогов, классных руководителей становится компетентность специалиста, формирование высокого уровня его профессиональной субъектности в связи с резким обострением проблем безопасности здоровья и жизни ребенка, угрожающим ростом числа девиантных детей и подростков в обществе, снижением воспитательной функции семьи и современного образовательного учреждения, необходимостью интегрировать воспитательный потенциал социальных институтов, призванных «сопровождать» процесс социализации ребенка. Современный

специалист в области образования должен овладевать технологиями профилактики педагогической запущенности детей.

Компетентность современного специалиста в области образования непременно должна проявляться в сфере взаимодействия с родителями школьника. На профессиональном уровне возникает необходимость преодоления весьма распространенной в родительской среде потребительской психологии в воспитании и ошибочным отождествлением родителями понятий «воспитание» и «формирование» на бытовом уровне. Потребительская психология, к сожалению, сегодня фактически представляет собой сознательный отказ родителей от выполнения своей духовной воспитательной функции. Объяснения родительской позиции следующие: загруженность в профессиональной сфере и нехватка времени на непосредственное взаимодействие с ребенком; отсутствие психолого-педагогических знаний в области воспитания; «перекладывание» с себя ответственности за воспитание ребенка на образовательное учреждение как профессионально подготовленное к этому виду деятельности.

Система непрерывного профессионального образования становится гарантом, фактором оперативно-дополнительных возможностей работающих педагогов и психологов компетентно влиять на рост детской дезадаптации. С помощью региональной системы научно-практического и социально-педагогического сопровождения объективно создается межведомственное региональное проектирование целостной системы областных и муниципальных служб социально-педагогической анимации семьи, поддержки воспитания и образования детей и подростков. Единый комплекс социальных институтов семьи и детства объединит усилия педагогов, психологов, медиков, юристов, работников МВД, культуры, спорта в целях создания безопасных условий духовного становления личности.

Компетентный подход должен быть распространен на подготовленность работы разнообразных специалистов к системной работе с семьями «группы риска».

Это обусловлено тем, что дети из данной категории семей не имеют базы для социально-ценного проведения своего досуга, не находят «себя» в учебном труде, в активной школьной жизни и во внеучебное время. Хотя именно творческий и разумный досуг ребенка всегда является одним из важнейших показателей успешной его социализации. Общее развитие, познавательные и досуговые интересы, культура общения многих школьников сегодня нуждаются в коррекции, педагогической анимации.

Организация пространства и времени современного ребенка (особенно из «группы риска») требует от специалистов развитых социальных компетенций, целенаправленного взаимодействия различных социальных институтов на межведомственном уровне, профессиональной готовности социальных педагогов, психологов, организаторов досуга, классных руководителей, способных в условиях дисгармоничного социума вести на основе системной диагностики реабилитационную, развивающую, просветительско-воспитывающую работу с детьми и их семьями.

Таким образом, в настоящее время в системе профессионального образования возросла роль социальных компетенций, обусловленных потребностями повысить реально-практическую готовность будущих специалистов в условиях растущих социальных «рисков» компетентно разрешать современные трудности в работе с детьми и их родителями, в современной школе и социуме.

Литература

1. Педагогика. Учебное пособие/Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – С. 416-417.
2. Гусейнов А. А. Этика доброй воли // Кант И. Лекции по этике. – М., 2000. – С. 8.
3. Гуревич П. С., Филатов О. К. Философия образования. Книга первая: Философия воспитания (от античности до эпохи Просвещения). – Уфа: Гилем, 2004. – 364 с.

ПОДГОТОВКА КАДРОВ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ ШКОЛ АЛТАЙСКОЙ ДУХОВНОЙ МИССИИ

Миссионерские школы требовали особо подготовленных учителей. Алтайская духовная миссия, с самого начала осуществлявшая просвещение инородческого населения Южной Сибири, взяла на себя организацию подготовки учителей для школ. Это были кадры, которые миссия готовила на свои средства из среды инородцев и русских, знавших язык коренного населения региона.

Ключевые слова: Миссионерские школы, Улалинское училище, катехизаторское училище, второклассная школа.

Алтайская духовная миссия, созданная для распространения православия среди коренных народов Южной Сибири, большое значение придавала развитию школьного дела. В каждом стане, основанном миссией, учреждались школы, в которых обучались дети «инородцев». Для нормального функционирования школ необходимы были кадры подготовленных учителей. Учителей не хватало на протяжении всей истории деятельности миссионерских школ. Это была одна из причин, сдерживающих развитие образования в регионе.

Учитель в миссионерских школах должен был быть не только источником знаний, но и воспитателем учащихся в духе православия. В документах миссии постоянно подчеркивалось, что по своей важности учебная деятельность приравнивалась к миссионерской проповеди, а по труду и однообразию требовала такого же терпения как поездки по стойбищам [1]. Используя систему Н. И. Ильминского, одним из основных принципов которой была подготовка кадров для школы из коренного населения, миссия с конца 60-х гг. XIX в. готовила учителей из алтайцев. Считалось, что русские учителя, успешно выполняя программу учебных предметов, не могли способствовать решению воспитательных задач, т.к. вряд ли могли детально вникнуть «в психологические особенности инородческой души», выполнить миссионерские обязанности с помощью школы среди населения.

Проблема учительских кадров для миссионерских школ рассматривалась в работах по истории образования региона. Вопрос о количестве учителей как служащих миссии в период с 1865 г. по 1915 г. рассматривал А. Н. Садовой [2]. В его работе представлена таблица, составленная по отчетам миссии. Автор показал в ней количественный рост учителей миссионерских школ. Из таблицы отчетливо видно, что в первые десятилетия деятельности миссии, обучение детей в школе, как и церковные обязанности осуществляли причетники, псаломщики, диаконы.

В работах других исследователей [3] поднимался вопрос о подготовке кадров учителей для миссионерских школ в центральном миссионерском училище с. Улалы и Бийском миссионерском катехизаторском училище, но вопрос подготовки учительниц в Чемальской второклассной школе, повышение профессионального уровня педагогических кадров на курсах, организованных миссией или Томским епархиальным училищным советом, почти не рассматривался. Не изучена система

управления учебными заведениями миссии, их материальное обеспечение.

С расширением деятельности миссии в области образования росла и потребность в подготовленных учителях из числа коренных жителей и русских, знающих алтайский язык и быт алтайцев, т.к. обучение в школах велось на родном языке. Решить вопрос с кадрами за счет их подготовки в других регионах было трудно. Нужно было решать эту задачу на местном уровне. По предложению начальника миссии архимандрита Владимира в 1866 году было учреждено Улалинское центральное миссионерское училище. Оно должно было готовить не только катехизаторов, псаломщиков, но и учителей для школ.

Училище в Улале было открыто 26 марта 1866 г. Располагалось оно первоначально в доме алтайского писателя, просветителя, миссионера М. В. Чевалкова, учившегося грамоте у архимандрита Макария (М. Я. Глухарева). Затем на левом берегу реки Улалы начальником миссии было построено двухэтажное деревянное здание, обшитое тесом. На первом этаже помещалась квартира о. Макария (Невского) из двух небольших комнат, хозяйственные комнаты, кухня, спальня для миссионеров и переплетная. Верхний этаж, вернее чердак, состоял из двух комнат, отделенных коридором. В одной была иконописная мастерская, а во второй жил помощник учителя [4].

В первый год в училище обучалось 8 мальчиков. Они находились на полном содержании миссии. Первыми учителями в училище были студенты Санкт-Петербургской духовной академии И. Солодчин и П. Макушин. Учителя не расставались с учащимися с утра до вечера. Вместе заготавливали дрова, собирали ягоды и грибы в лесу, готовили уроки, читали вслух книги. В тесном общении ярко проявлялись черты характера, образ мыслей, способности и наклонности учеников. Хорошо изучив своих воспитанников, учителя умело распределяли учебную нагрузку. Это позволило ученикам успешно освоить программу четырехлетнего обучения за два года.

Преимниками И. Солодчина и П. Макушина в обучении учащихся центрального миссионерского училища были игумен Макарий (М. Невский), священники М. Турбин и К. Соколов.

В училище сначала было три отделения, затем было открыто четвертое. Младшие ученики обучались на алтайском и русском языках. Учились письму, молитвам, священной истории по картинкам и пению. Ученики стар-

шего отделения знакомилась с краткой священной историей и катехизисом, объяснением богослужения.

С перемещением игумена Макария (Невского) в Чеповский стан Чемальского отделения туда же было временно переведено училище. Специально для училища в селении было построено новое здание с большими классными комнатами. При училище была квартира для учителя и помещение для пансионеров.

Епископ Арсений (Ждановский) в своих воспоминаниях пишет о посещении училища в Чепеше томским губернатором А. П. Супруненко (через два года после открытия). Губернатор пришел в восторг от ответов учащихся, от грамотно поставленной работы в школе. О чем немедленно сообщил министру народного просвещения, ходатайствуя о награждении игумена Макария орденом Святой Анны.

С переводом игумена Макария в звании помощника начальника миссии в с. Улалу и училище было возвращено в центральный стан.

Ежегодно на средства миссии содержалось 19-20 учеников из алтайцев. Кроме учебных дисциплин, изучаемых в училище, учеников обучали сельскохозяйственному труду под руководством одного из служащих миссии. Старшие ученики, которые приобретали навыки работы в хозяйстве, за летние месяцы зарабатывали сумму, достаточную для приобретения одежды, книг и других предметов для учебы.

5 выпускников центрального миссионерского училища были направлены на обучение в г. Казань. Средства на их содержание были выделены Советом Православного миссионерского общества. «Первоначальным рассадником просвещения грамотности на Алтае» называли улалинское училище [5].

В 1883 г. резиденция начальника миссии была переведена из с. Улалы в г. Бийск. В этом же году независимо от уже существовавшего в Улале миссионерского училища было учреждено катехизаторское училище, которое разместилось в нижнем этаже архиерейского дома. Миссионеры всегда считали катехизаторское училище в г. Бийске приемником улалинского.

В конце 1887 г. миссия обращается с ходатайством о даровании катехизаторскому училищу, как частному учреждению, статуса правительственного. Обоснованием такого изменения служили следующие доводы: статус правительственного учреждения давал бы ему прочность, возможность продвижения по службе и обеспечение пенсией заведующего и помощника заведующего училищем; позволил бы привлечь в училище правопособных лиц из высших и средних духовно-учебных заведений. Изменение положения катехизаторского училища давало учителям и учащимся такие же права, как в других духовных училищах России.

С открытия и до 1890 г. катехизаторское училище состояло из двух отделений. Старшее отделение с трехгодичным курсом, существовавшее на средства миссии. Младшее – одноклассная церковноприходская школа, которая содержалась в 80-е гг. на средства бийского купца А. Я. Сахарова. Поэтому впоследствии за школой закрепилось название Сахаровской. В 1888 г. на старшем отделении училища обучалось 10 пансионеров-инородцев. 10 пансионеров-русских миссия готовила для

противораскольнической деятельности. В церковноприходской школе в этот же год обучалось 35 пансионеров-инородцев и 5 русских. Школа готовила учеников для поступления в Бийское катехизаторское училище [6].

Училище имело статус частного учебного заведения, и это не могло не сказаться на учебных программах. Учебные предметы изучались как по программам духовных училищ, так и программам народных училищ, и низших и средних классов гимназии. Ученики старшего отделения училища изучали из специальных наук: церковную историю, пространный катехизис, катехизаторство, приспособленное к миссионерским целям, алтайский и русский языки, сведения по педагогике и дидактике, церковное пение по нотам и с голоса, церковный устав. Знакомились учащиеся с русской историей, географией, арифметикой.

Распорядок жизни учащихся приближался к монастырскому. Учащиеся вставали в 5.30 или 6 часов утра в зависимости от времени года. Через полчаса – утренняя молитва. В 12 часов обед, после которого отдых. В 14 часов урок пения. Потом вечерний чай и отдых. С половины пятого до семи часов вечерние занятия, когда учащиеся выполняли домашнее задание. В 19 часов ужин, а в 20.30 вечерняя молитва и подготовка ко сну. Учащиеся обязаны были посещать богослужения в праздничные и воскресные дни, а в будни два, в крайнем случае, один раз в неделю. Носили ученики крестьянскую одежду, спали на простых кочмах, ели из общих чашек по несколько человек.

Одной из обязанностей пансионеров был «черный труд». Они сами обслуживали себя: убирали спальни и комнаты для занятий, готовили чай, дежурили по столовой, чинили свою обувь. Эти обязанности выполняли ученики младших классов, учащиеся старших классов от повседневного труда были освобождены. Но во время продолжительных летних каникул (с середины мая по 1 сентября) были заняты на полевых работах, а младшие ученики работали в огороде, саду и около дома. Таким образом, пытались подготовить из детей алтайцев деятелей миссии и учителей, которые были бы знакомы с основными занятиями при оседлом образе жизни. Они должны были стать проводниками и примером коренным жителям при их переводе на оседлость.

27 марта 1890 г. катехизаторскому училищу были дарованы права и преимущества правительственного учреждения – духовного училища.

17 марта 1893 г. выпускники-инородцы училища получили право поступления в духовную семинарию без экзамена по древним языкам, которые не входили в программу училища. В училище были проведены изменения в учебном плане.

14 сентября 1898 г. катехизаторское училище было преобразовано, согласно новому уставу, в Бийское миссионерское катехизаторское училище (БМКУ). Устав был написан епископом Макарием (Невским). В § 1 Устава БМКУ была определена задача училища – «приготовление из детей инородцев и русских, знающих инородческий язык, учителей и псаломщиков для инородческих миссий и приходов Томской епархии и смежных с нею Омской, Тобольской и Енисейской, инородческое население коих сродно по языку и происхождению

с инородцами Томской епархии» [7]. Теперь в училище было 6 классов с годичным курсом и двумя отделениями – инородческим и русским. Причем по новому уставу разрешалось обучение в училище алтайцев-язычников и русских раскольников. По объему учебных программ Бийское миссионерское катехизаторское училище приравнивалось к трем классам семинарии. В учебном плане были предусмотрены следующие предметы: Священное писание Ветхого и Нового Завета, священная история Ветхого и Нового Завета, катехизис и учение о богослужении, русский и церковно-славянский языки, практическая гомилетика, арифметика с начальной геометрией, география, гражданская история, церковная история, история и обличение раскола, алтайский язык, дидактика, краткие сведения по физике, начальные основы гигиены, церковное пение, чистописание и черчение.

Училище находилось в ведении начальника Алтайской духовной миссии, епископа Бийского на «общем положении управления им миссией». Оно пользовалось всеми правами и преимуществами, какие были предоставлены духовным училищам России. В штатный состав училища входили заведующий училищем, его помощник и учителя предметов. Заведующий училищем назначался Св. Синодом по представлению епископа Томского. Помощник заведующего и учителя назначались епископом Томским по представлению начальника миссии. Учителей пения, чистописания, черчения и алтайского языка, а также надзирателей и других лиц, занимающих нештатные должности, назначал начальник миссии.

Для заведования учебно-воспитательной и хозяйственной частью училища учреждался Совет училища, в состав которого входили: заведующий училищем – председатель, помощник заведующего и один из учителей в качестве делопроизводителя, назначаемый епископом Томским по представлению начальника миссии на три года. В состав Совета обязательно входили помощник начальника миссии, как представитель от миссии, и помощник председателя Бийского отделения противораскольнического братства Св. Дмитрия.

В обязанности Совета училища входило составление расписания на неделю, расписания письменных сочинений на полугодие и экзаменов, «хранение и свидетельствование наличных сумм училища», наблюдение за своевременным поступлением сумм на содержание училища, рассмотрение ежемесячно предоставляемых учителями ведомостей об успехах и поведении учащихся и т.д. Начальник миссии в необходимых случаях мог делать распоряжения по училищу, которые должны были исполняться советом и заведующим.

Под руководством начальника миссии и при содействии двух наблюдателей Совет заботился об улучшении учебно-воспитательной работы в подчиненных ему церковноприходских миссионерских школах. Кроме того, в обязанности Совета входило экзаменовать и выдавать свидетельства установленного образца кандидатам на звание учителей церковноприходских школ, псаломщиков, диаконов и священников. Например, в 1893-1894 учебном году Советом было выдано 38 свидетельств, из них 8 учительских [8].

Штат преподавателей Бийского миссионерского катехизаторского училища (по Уставу 1898 г.) состоял из 9 учителей. Самое большое количество часов в неделю – 20 отводилось на изучение Священной истории, катехизиса и церковного устава. 16 часов в неделю учащиеся изучали «историю церкви общей и русской, истории и обличения раскола». Наименьшее количество часов в неделю – 8 отводилось на изучение дидактики. В содержание курса дидактики входили также вопросы по психологии и основательное знакомство с методикой преподавания предметов начальной школы. Преподаватель русского языка должен был не только уделять с каждым годом обучения большое внимание грамотности учащихся-алтайцев, но и знакомить их с доступными произведениями русской литературы.

В 1915 году в катехизаторском училище было 10 преподавателей. Учащихся в начале учебного года было 195, из них алтайцев – 30. Все они находились на полном содержании миссии.

Включение школ миссии в школьную сеть Томской епархии увеличило ассигнования на образование. Миссия открывает школы в отдаленных районах Горного Алтая. «Жизнь идет быстрыми темпами, нужда в школах огромная, а наши учительские школы не успевают выпустить достаточное количество учителей со знанием алтайского языка», – отмечалось в отчетах миссии [9]. Поэтому миссия поднимает вопрос о преобразовании двухклассной женской школы в Чемале во второклассную. Тем более, что высокие результаты подготовки воспитанниц, квалифицированный по тем временам учительский состав, позволяли открыть еще один класс. В миссии считали, что воспитанницы, получившие образование и воспитание в стенах обители, «будут лучшими проводниками религиозно-нравственных понятий в темную среду алтайских инородцев».

В 1896 г. в России появилось положение о второклассных школах, которые должны были решать вопрос о подготовке учителей для школ грамоты. Всего Томским епархиальным училищным советом до 1917 г. было открыто 7 второклассных школ, в том числе Чемальская женская школа. В Горном Алтае, в связи с преподаванием на алтайском языке, нужны были учительницы, знающие родной язык, обычаи и традиции коренного народа. Чемальская второклассная школа была создана на базе двухклассной церковноприходской школы с открытием учительского класса с 16 августа 1913 года. На содержание второклассной школы вместе с образцовой одноклассной церковноприходской школой при ней было решено выделять с января 1914 г. сумму в размере 3500 рублей из кредита по § 10 ст. 2 сметы Св. Синода. Решение вопроса об открытии учительского курса и сельскохозяйственного класса при Чемальской второклассной школе откладывалось до постройки нового здания учебного заведения и организации всех ее отделений. Учебники и учебные пособия были высланы Училищным советом при Св. Синоде бесплатно.

Здание школы было построено в 1916 году на земле, принадлежащей женской Чемальской общине. Всего на строительство школы было израсходовано по кассовому отчету 47244 рубля 59 копеек. Пожертвования на строи-

тельство второклассной школы митрополита Макария (Невского) составили 27244 рубля 50 копеек.

Педагогический коллектив Чемальской второклассной школы состоял из 8 учительниц. Образовательный ценз учительниц был для того времени довольно высоким. Большинство из них окончили гимназию либо богословскую учительскую школу. Учительницы получали разные оклады, в зависимости от образования и звания старшей учительницы, учительницы. Старшая учительница получала зарплату 40 рублей в месяц, большая часть учителей – 30 рублей в месяц, т.е. 360 рублей в год. Из заработной платы удерживали 2% в «пенсионный капитал» [9].

Во второклассную школу принимались девочки православного вероисповедания в возрасте от 13 до 17 лет, прошедшие конкурсные испытания за курс одноклассных церковноприходских или министерских школ. Кроме заявления о приеме в число воспитанниц, представлялись следующие документы: свидетельство об образовании, свидетельство о рождении и крещении.

За пользование учебниками была установлена плата. Письменные принадлежности ученицы приобретали сами на свои деньги в школе. Ученицы ходили в платьях коричневого цвета и черных фартуках. Кроме того, они должны были иметь достаточное количество «скромной одежды».

В 1915 году по особому ходатайству Епархиального училищного совета при Чемальской школе был открыт 4-й дополнительный учительский класс. В нем готовили воспитанниц для сдачи экзамена на звание учительницы церковноприходской школы. Программа обучения была разнообразной. Судя по учебному плану, в школе изучали священную историю, письмо, русский и церковнославянский языки, географию, арифметику, геометрию, церковное пение, катехизис, гражданскую историю, дидактику, физику, словесность и литературу, гигиену и рукоделие.

К 1918 году школа сделала два выпуска учительниц, 19 девушек. Все они, по мнению экзаменационной комиссии Епархиального училищного совета, показали достойные результаты и зарекомендовали себя хорошими учительницами [11].

Чемальский приют и школа стали гордостью Алтайской духовной миссии, образцовым учебно-воспитательным заведением, в котором не только воспитывали сирот, но и готовили грамотных помощников миссии в деле просвещения населения Южной Сибири. Одна миссия была не в состоянии содержать подобное заведение, и само оно не могло обеспечить себя самым необходимым. Вне всякого сомнения, огромная заслуга в организации жизни приюта и школы принадлежит митрополиту Макарию (Невскому).

Для повышения образовательного уровня учителей миссия использовала курсы и съезды. В сентябре 1888 года в г. Бийске состоялся съезд учителей и учительниц

миссионерских школ. Целью данного собрания учителей было «наглядное обучение методу преподавания» [12]. Курсы для учителей были проведены также в 1893, 1901 годах (г. Бийск), в 1908 году в с. Улале, 1911 году в г. Томске, 1916 г. – Чемале.

Данные архивов свидетельствуют, что накануне Первой мировой войны в школах миссии работало 84 учителя. Из них 36 (44,5%) получили образование в Бийском миссионерском катехизаторском училище. 5 (3,9%) учителей закончили Улалинскую школу [13]. Эти цифры свидетельствуют о том, что почти половина учителей в школах региона была подготовлена в учебных заведениях миссии. Из выпускников школ миссии формировалась национальная интеллигенция региона, сложились учительские династии, которые продолжили работу в школах после революции 1917 года. В 1923 году органами советской власти было разрешено работать в учебных заведениях автономной области учителям бывших миссионерских школ.

Литература

1. Отчет об Алтайской и Киргизской миссии за 1987 г. – Томск, 1988. – С 44.
2. Садовой А. Н. Территориальные общины Горного Алтая и Шории (конец XIX – начало XX вв.). – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1992. – С. 132.
3. Модоров Н. С. Россия и Горный Алтай: Политические, социально-экономические и культурные отношения (XVII–XIX вв.). – Горно-Алтайск: Издательство Горно-Алтайского университета, 1996. – 400 с.; Ключникова М. Ю. История становления и развития всеобщего начального образования в Республике Алтай (19 – начало 20 вв.). Учебное пособие. – Горно-Алтайск, 2000. – 164 с.
4. Штыгашев И. М. Поступление в училище и продолжение учения шорца (алтайца) Ивана Матвеевича Штыгашева. – Горно-Алтайск, 1998. – С. 35.
5. Отчет об Алтайской духовной миссии за 1915 г. – Томск, 1916. – С. 60.
6. Отчет об Алтайской и Киргизской миссиях за 1888 г. – Томск, 1889. – С. 69.
7. Устав Бийского миссионерского катехизаторского училища. – Томск, 1898. – С. 7.
8. Отчет об Алтайской и Киргизской миссиях за 1894 г. – Томск, 1895. – С. 45-46.
9. Отчет об Алтайской миссии за 1915 г. – Томск, 1916. – С. 60.
10. Центр хранения архивных фондов Алтайского края (далее ЦХАФАК). Ф. 164. Оп.2. Д. 97. Л. 1.
11. Адлыкова А. П. Монастыри Алтайской духовной миссии во второй половине XIX – начале XX века. Монография. – Горно-Алтайск, РИО Горно-Алтайского университета, 2006. – С. 143-144.
12. Отчет об Алтайской и Киргизской миссиях Томской епархии за 1888 г. – Томск, 1889. – С. 15.
13. ЦХАФАК. Ф. 164. Оп.2. Д. 93. Л. 1-2.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются инновационные модели построения урока, основанные на взаимосвязанной деятельности учителя и ученика, такие, как различные виды лекций, интегрированный урок, дидактическая игра.

Ключевые слова: современные методы и формы обучения, лекция, интегрированный урок, дидактическая игра.

Одна из главных задач обучения русскому языку состоит в том, чтобы не только дать знания учащимся, но и пробудить личностный мотив, привить интерес к предмету, развить стремление к речевому самосовершенствованию.

В связи с этим в современной методике уточняются цели обучения, изменяется содержание и структура образования. Соответственно этому совершенствуются формы обучения, уточняются методы и приёмы обучения.

Кроме того, разрабатываются технологии, которые ориентированы не только на процесс усвоения учениками знаний, но и направлены на общее развитие личности ребёнка, развитие его интеллектуальных и коммуникативных умений, формирование социально значимых надпредметных умений.

Рассмотрим наиболее распространённые виды лекций, нашедшие своё применение в современной методике.

1. Проблемная лекция. В ней моделируются противоречия реальной жизни через их представленность в теоретических концепциях. Главная цель такой лекции – приобретение знаний учащимися самостоятельно.
2. Лекция-визуализация, когда основное содержание лекции представлено в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т.д.). Визуализация рассматривается здесь как способ информации с помощью разных знаковых систем.
3. Лекция вдвоем, представляющая собой работу двух учителей, а в старших классах, возможно, учителя и ученика, читающих лекций по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно-организационном материале как между собой, так и с учащимися. Проблематизация происходит как за счет форм, так и за счет содержания.
4. Лекция – пресс-конференция, когда содержание оформляется по запросу (по вопросам) учащихся с привлечением нескольких учителей.
5. Лекция-консультация близка по типу к лекции-пресс-конференции. Различие – приглашенный (грамотный специалист) слабо владеет методами педагогической деятельности. Консультирование через лекцию позволяет активизировать внимание учащихся и использовать его профессионализм.
6. Лекция-провокация (или лекция с запланированными ошибками), формирующая умения учащихся оперативно анализировать, ориентироваться в ин-

формации и оценивать ее. Может использоваться как метод «живой ситуации».

7. Лекция-диалог, где содержание подается через серию вопросов, на которые ученик должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программированная лекция-консультация.
8. Лекция с применением игровых методов (методы мозговой атаки, методы конкретных ситуаций и т.д.), когда школьники сами формулируют проблему и сами пытаются ее решить.

Школьная лекция целесообразна при прохождении нового материала, не связанного с предыдущим; при обобщении различных разделов пройденного учебного материала; в конце изучения темы; при сообщении учащимся сведений о практическом применении изученных закономерностей; при выводе сложных закономерностей; при изучении материала проблемного характера; при изучении тем, где особенно необходимы межпредметные связи.

Условиями эффективного проведения лекции являются:

- четкое продумывание и сообщение обучаемым плана лекции;
- логически стройное и последовательное изложение всех пунктов плана с заключениями и выводами после каждого из них;
- логичность связей при переходе к следующему разделу;
- доступность, ясность излагаемого;
- использование разнообразных средств наглядности и ТСО;
- обучение учащихся фиксирующим записям, умению выделять главное, подчеркивать основные мысли, делать резюме и т.д.;
- итоговая беседа по теме лекции.

При анализе лекции необходимо выявить:

- оптимальность выбора темы лекции, ее цели, ведущие идеи, основные понятия;
- оценку оптимальности содержания материала лекции:
- рациональность логики изложения;
- полнота раскрытия темы;
- выделение главных мыслей, ведущих понятий;
- воспитательная, практическая направленность и развивающее влияние материала;
- приемы мобилизации внимания, интереса учащихся, стимуляции их познавательной активности:

- актуализация темы, ее практическая значимость;
- четкость структуры и плана лекции;
- эмоциональность и проблемный характер изложения материала;
- создание ситуаций новизны, занимательности и т.д.;
- использование ТСО;
- осуществление межпредметных связей;
- умения, формируемые у учащихся в процессе лекции, и степень их сформированности;
- характер взаимодействия учителя и учащихся, способы осуществления обратной связи;
- методика закрепления, характер вопросов и заданий, вынесенных на закрепление;
- манера поведения и характер общения учителя и учащихся;
- качество и объем итоговых выводов, анализ проделанной работы, планируемый и достигнутый уровень усвоения знаний.

Интегрированный урок. Интеграция дает возможность, с одной стороны, показать учащимся «мир в целом», а с другой – высвобождаемое учебное время использовать для осуществления профильной дифференциации в обучении, особенно в старших классах.

Методической основой интегрированного подхода к обучению является формирование знаний об окружающем мире и его закономерностях в целом, а также установление внутриспредметных и межпредметных связей в усвоении основ наук. Интегрированным уроком называют любой урок со своей структурой, для его проведения привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методом других наук, других учебных предметов.

Форма проведения интегрированных уроков самая разная: семинары, конференции, путешествия и т.д.

Наиболее общую классификацию интегрированных уроков можно представить по способу их организации:

- конструирование и проведение урока двумя и более учителями разных предметов;
- конструирование и проведение урока одним учителем, имеющим базовую подготовку по соответствующим «родственным» дисциплинам;
- создание на этой основе интегрированных тем, разделов и, наконец, курсов.

Дидактическая игра от игры вообще отличается наличием четко поставленной цели обучения и соответствующими ей педагогическими результатами.

Дидактическая игра состоит из следующих основных компонентов, игровой замысел, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование, результаты игры.

Игровой замысел заключается в названии игры. Он заложен в той дидактической задаче, которую надо решить на уроке, и придает игре познавательный характер, предъявляет к ее участникам определенные требования в отношении знаний.

Правилами определяется порядок действий и поведения учащихся в процессе игры. Они разрабатываются с учетом цели урока и возможностей учащихся. Правилами создаются условия для формирования умений учащихся управлять своим поведением.

Регламентированные правилами игры действия способствуют познавательной активности учащихся.

Основой дидактической игры является инновационное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы.

Дидактическая игра имеет определенный результат, который выступает в форме решения поставленного задания и оценивания действий учащихся. Все структурные элементы дидактической игры взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Целесообразность использования дидактических игр на различных этапах урока различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр уступают более традиционным формам обучения. Поэтому их чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков и умений. В этой связи различают обучающие, контролируемые и обобщающие дидактические игры.

Характерной особенностью урока с дидактической игрой является включение игры в его конструкцию в качестве одного из структурных элементов урока.

Таким образом, новые формы работы предлагают инновационные модели построения такого учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи.

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме профессионального становления студентов в условиях высшей школы, формированию активной профессиональной позиции будущих учителей.

Ключевые слова: активная профессиональная позиция, формирование активной профессиональной позиции, уровни профессиональной деятельности, критерии и уровни формирования активной профессиональной позиции.

Динамическое развитие гражданского общества, интенсивная межкультурная коммуникация и глобальная информатизация предъявляют новые требования к современному учителю и его профессиональной подготовке в вузе. Реформирование профессионального образования и его ориентированность на запросы и возможности будущих специалистов делает вузовский образовательный процесс фактором образовательно-воспитательной средой подрастающего поколения.

Меняющемуся обществу требуется квалифицированные специалисты, способные оперативно реагировать на происходящие изменения, модифицировать свою собственную профессиональную деятельность в направлении соответствия современному социальному заказу, преодолевая профессиональные затруднения за счет активизации внутренних ресурсов. Новые ориентиры в подготовке будущих учителей выдвигают в ряд актуальных проблему формирования активной профессиональной позиции учителей средствами воспитательной работы, соответствующих внутренней основе их отношения к педагогической деятельности.

Опасность разрушения системы наследования культурно-исторического опыта, дегуманизация личности и общества, разобщение поколений, разрушение духовных ценностей – лишь частичный перечень воспитательных проблем в высшей школе. Актуальность модернизации воспитания приобретает значительные масштабы, поскольку происходит становление нового образа российского высшего образования как особой современной социальной практики, взаимозависимой и взаимовлияющей на культурно-историческое развитие нашего общества. Высшая школа представляет собой идеальное звено для системной коррекции в решении опережающих задач социума, связанных с конструктивным развитием личности.

Проблема формирования активной профессионально-педагогической позиции у студентов в условиях высшей школы представляет собой одну из важных общетеоретических проблем, особенно актуальных в рамках современного гуманистического подхода в обучении и воспитании.

Степень осознанности педагогом своих действий, отношений, осознания себя в обществе и в профессиональной деятельности, видение себя в учениках, готовности к ответственному взаимодействию с воспитанником определяет позицию его Я по отношению к воспитательной деятельности и педагогической профессии в целом.

Становление такой позиции представляет собой постоянный процесс, в котором вполне явно выделяются определенные этапы, различающиеся изменениями уровня сформированности. Характер процесса ее формирования зависит как от способностей и активности самого педагога, так и от обстоятельств его профессионально-педагогического становления. Среди последних – специально сконструированные педагогические условия в системе непрерывного педагогического образования.

В основе каждого периода профессионального развития педагога как профессионала лежит, с одной стороны, изменения объективного положения (старшеклассник-студент-учитель и т.д.), а с другой стороны, изменения его «внутренней позиции», которая сугубо индивидуальна: в одних и тех же ситуациях педагоги выбирают различный стиль деятельности, достигают различных по качеству и уровню педагогических результатов, в зависимости от развития уровня их профессиональной компетентности. Таким образом, профессионально-педагогическая позиция является не только результатом, но и фактором своего собственного формирования, что определяет специфику моделирования этого процесса.

И. А. Колесникова считает движение педагогов от «рецептурной» модели профессионального поведения к концептуальной, преодоление отчуждения от своего труда важным критерием гуманизации образования. Она пишет: «В повседневной жизни мы видим множество примеров отчуждения учителя от педагогического процесса, от учебной и воспитательной деятельности, от научно-педагогического мировоззрения, от социокультурной ситуации образования, от собственной личности как носителя педагогического потенциала» [1: 137].

Истоки такого отчуждения во многом кроются в ориентации на принятие готовых, предлагаемых социумом целей как своих собственных, что закреплено на уровне нормативных документов, методических рекомендаций, программ подготовки и переподготовки учителя. Следствием такого отчуждения является стихийность, неопределенность профессионального поведения, его «ритуальность», по словам С. Л. Рубинштейна, превращение учителя в средство обучения, которым манипулирует социум, сложившаяся ситуация, окружающие.

Многие педагоги (Н. П. Скрипников, Е. В. Титова, Е. Л. Федотова и др.) приходят к выводу, что под культурой педагогической деятельности следует понимать определенную степень ее совершенства, в свою очередь ее развитие означает изменение характера учебно-

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

воспитательного труда, его качества и эффективности, результативности в решении учебно-воспитательных задач, что вполне может служить показателем сформированности профессионально-педагогической позиции.

Исследователи выделяют различные уровни сформированности деятельности. Так, например, Е. В. Титова связывает качество организации педагогической деятельности с уровнем методической грамотности педагогов и предлагает следующие уровни: 1) высокое качество организации; 2) удовлетворительное; 3) нестабильное; 4) неудовлетворительное.

Н. С. Пряжников, используя критерий внутреннего принятия человеком данной деятельности и степени творческого к ней отношения, выделяет пять уровней самореализации человека:

1. Агрессивное неприятие выполняемой деятельности (деструктивный уровень);
2. Стремление мирно избежать данной деятельности;
3. Выполнение данной деятельности по образцу, по шаблону, по инструкции (пассивный уровень);
4. Стремление усовершенствовать, сделать по своему отдельные элементы выполняемой работы;
5. Стремление обогатить, усовершенствовать выполняемую деятельность в целом (творческий уровень) [4: 56-57].

И. А. Колесникова также выделяет пять уровней профессиональной деятельности [2: 287-288]:

1. Непрофессиональное поведение (характеризуется стихийностью, бессистемностью, неумением практически реализовать полученные теоретические знания);
2. Аморфное поведение (свойственна неопределенность воспитательного стиля, ситуативность проявления собственной педагогической позиции);
3. Нормативное поведение (соответствует образцам, не отличаясь ярко выраженными личностными характеристиками);
4. Стихийно-креативное поведение (на общем нормативном фоне деятельности наблюдаются «всплески» творческой активности в области теории и практики);
5. Концептуальное профессиональное поведение (характерны свой педагогический подтекст, устойчивость позиций, целенаправленность, теоретическая обоснованность действий, целостность).

Очевидно, что в данном случае критерием выделения уровней служит концептуальность педагогического мышления и поведения профессионала и связанная с этим степень актуализации и постепенного развертывания своих сущностных сил, когда «человек проходит путь развития от ритуальности поведения, до осознанного в традиционных формах организации жизнедеятельности, до осознанного жизнотворчества и будущетворения, т.е. до концептуального бытия, основанного на раскрытии, явлении миру полноты своей сущности» [1: 91].

В выделении таких этапов И. А. Колесникова особую роль отводит системному анализу, разработке целостного видения проблематики развития.

Последовательное преобразование профессиональной деятельности педагога в системе таких представлений должно обеспечивать расширение его профессионального поля и вместе с тем сохранение инвариантных структур, присущих именно педагогической сфере его развития. В основу уровней формирования активной профессиональной позиции мы предлагаем положить следующие критерии, в которых заложена целостность, системность, функциональная полнота, личностно развивающая направленность.

Для определения готовности педагога к профессиональной деятельности в качестве показателей можно использовать:

- уровень педагогического мышления, способность к оптимальному решению педагогических проблем;
- профессиональные знания (владение учебными предметами);
- мотивационная и практическая готовность к различным профессиональным функциям, включая непрерывное профессиональное ориентированное образование;
- эффективное владение педагогическими технологиями (обучения, воспитания, педагогического анализа, проектирования, диагностики, экспертизы);
- опыт исследовательской деятельности;
- саморазвивающаяся активность.

В соответствии с этими показателями можно выделить следующие уровни формирования активной профессиональной позиции:

Первый уровень – «уровень знания» – профессиональное мышление в виде набора общепедагогических понятий; базовые знания в данной из предметных сфер, достаточные для обеспечения любого уровня в рамках действующих стандартов среднего образования; философия педагогического мышления.

Второй уровень – «уровень мотивация» – мотивация профессионального достижения; достижение методологического уровня в профессиональном мышлении; поиск собственной концепции и философии образования; определение целей деятельности и стратегии их реализации; готовность к модернизации собственной деятельности; способность самостоятельно решать проблемы; творческий потенциал.

Третий уровень – «уровень опыт» – владение базовыми современными технологиями обучения, воспитании, педагогического общения; исследовательский уровень в предметной области, разработка авторских учебных программ, пособий, проектов; собственный стиль и метод педагогического общения; опыт профессиональной деятельности в различных сферах (учение, труд, искусство, социум); владение современными технологиями обучения, воспитания.

Литература

1. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.
2. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 449 с.

3. Пискарева И. Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 23 с.
4. Пряжников Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 340 с.
5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.
6. Сергеев Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования)// личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград, 2000. – С. 37-34.
7. Титова Е. В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 311 с.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ И ОБЪЯСНЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ПСИХОЛОГИИ

Вопросы сходства и различия полов разрабатываются учеными с древних времен и не утратили своей актуальности сегодня. В статье рассматривается многообразие теорий по данной проблеме, осуществляется их систематизация и выделение основных подходов.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерные роли, гендерные стереотипы, психологический пол, маскулинность, феминность, андрогения.

Проблема сходства и различия полов волнует человечество с античных времен. Этот вопрос, как и многие другие, сначала обсуждался в трудах философов: Платона, Аристотеля, Т. Мора, Т. Кампанеллы, Н. А. Бердяева и др.

В психологии гендерные различия рассматриваются многими учеными с разных точек зрения. Наиболее полно сегодня этот вопрос разработан в монографии отечественного психолога И. В. Грошева «Психология половых различий» [1]. Автор выделяет шесть основных подходов к пониманию проблемы гендерных различий. Кратко охарактеризуем каждый подход.

Эволюционный подход: его главная идея состоит в том, что в основе гендерных различий лежат генетические различия, передающиеся по наследству и способствующие приспособлению к окружающей среде.

Поведенческий подход рассматривает поведенческие особенности мужчины и женщины.

В *социологическом и антропологическом* подходах ученые рассматривают разные социальные роли мужчины и женщины. В соответствии с антропологическим подходом женщина исторически формировалась как хранительница домашнего очага, а мужчина – как добытчик. Социологи придерживаются сходной позиции: социально-исторические стереотипы таковы, что мужчины, когда-то занимавшиеся охотой и общественной сферой, а женщины – воспитанием детей и очагом, должны и дальше поддерживать принципиально то же распределение ролей.

Особенно ценными в психологии для изучения гендерных и половых различий являются два подхода – биологический и социальный. Рассмотрим более подробно каждый из них.

К биологическому подходу И. В. Грошев относит теории, где авторами высказывается идея различия полов в биологических процессах человека.

Первая теория данного подхода метаболическая. Автор теории А. Фулье, и ее основные положения связаны со скоростью протекания различных обменных и нервных процессов. У мужчин преобладает процесс возбуждения, а у женщин – торможения. Есть два уровня (допсихический и психический), анализируя которые можно прийти к выводу о том, что существуют различия между полами внутри каждого представленного уровня. Причем подтверждения можно найти как на представителях животного мира, так и на людях [4].

К этому же подходу относится нейрогормональная теория Д. Б. Бровермана о влиянии гормонов на вегетативную нервную систему.

К биологическому подходу относится теория полового диморфизма отечественного биолога В. А. Геодакяна, опубликованная в 1965 году и очень известная в нашей стране. Основная идея состоит в том, что за каждым полом закреплены определенные функции: функция женщины – сохранение качеств и свойств вида, а функция мужчины – изменение этих самых свойств вида. В. А. Геодакян считает, что концепция гендерных различий должна строиться на естественной биологической основе, ибо без понимания биологических, эволюционных ролей мужского и женского пола нельзя правильно определить их социальные роли [2]. Статистические данные свидетельствуют: из 100 родившихся девочек и 107 мальчиков до 30 лет доживают те же 100 девочек и 95 мальчиков [6].

Для полного представления теории дифференциации полов В. А. Геодакян приводит пример из эпохи Ледникового периода. Когда похолодание только началось на планете Земля, женщины, как существа более приспособленные, обзавелись жировой прослойкой, а большинство мужчин вымерли от холода. Оставшаяся же часть сильного пола воспользовалась поисковым поведением и изобрела огонь. Итак, мужские особи совершают поиск, а женщины передачу новому поколению результатов этого успешного поиска.

Другая теория биологического подхода нейроандрогенетической теории Л. Эллиса, построенная на анализе влияния половых гормонов на жизнь человека. Именно в этом автор видит причины гендерных различия в поведении. На поведение мужчин оказывает влияние доминирующие гормоны – андрогены, на женщин эстрадиол. Автор теории утверждает, что половые различия связаны с влиянием гормонов на мозг человека. В природе существует 2 стадии влияния гормонов на человека: первая, в пубертатном периоде, носит название «организационная», вторая, «активационная» происходит в период полового созревания. Именно в этом автор видит гендерные различия в поведении. Эллис выделяет 12 поведенческих особенностей, характерных для мужчин: наступательное эротическое поведение, агрессивное поведение, пространственная ориентация, территориальное поведение, выносливость к боли, медленное усвоение оборонительных условных рефлексов, слабое проявление эмоциональных реакций на угрозу, настойчивость при выполнении задания, слабая эмоциональная связь с родственниками, периферизация, хищническое поведение, поиск приключений. Для женщин характерные особенности те, которые не перечислены у мужчин [4].

Говоря о психологии половых различий, нельзя пройти мимо теории психоанализа З. Фрейда. Его главная идея – развитие психосексуальной сферы. Между мужчиной и женщиной всегда будет идти борьба, т.к. это разные биологические существа. Мужчина более развит, чем женщина. З. Фрейд считал, что поведение ребенка – это подражание мальчикам отцам, а девочек матерям. Каждой модели поведения характерны некоторые особенности: так, мужчинам присущи активность, решительность, конкуренция, а женщинам эмоциональность, нерешительность, подчинение и т.д.

О маленькой девочке мы знаем, что она считает себя глубоко ущемленной из-за отсутствия большого видимого пениса, завидует в этом мальчику и в основном по этой причине у нее возникает желание быть мужчиной [5].

Еще одна теория биологического подхода – теория функционализма, представителями которой являются Т. Парсонс и Р. Бэйлс, полагающие, что существует две основные роли, выполнение одной из которых предназначено только мужчинам, а другой – только женщинам, и изменить такой ход вещей практически невозможно, как бы ни пытались это сделать представители феминистских движений или их поклонницы в виде своего присутствия в различных областях профессиональной деятельности, где главное место занимают мужчины. Что же представляют собой обозначенные выше роли? Роль, приписанная обществом для женщин, – это воспитание детей и создание благоприятной атмосферы в доме, а для мужчин, соответственно, достижение профессиональных успехов и обеспечение семьи финансовым благополучием. И так как женщина по своей природе предназначена прежде всего для деторождения и мужчина в этом не может ее заменить, то такое распределение ролей изменению не подлежит [4].

Вторым подходом, важным для психологии, является *социологический*. Основные концепции – теория социального научения (в модификации Бандуры) опирается на теорию бихевиоризма. Дети идентифицируют себя с определенным полом по поведению родителей, по одежде и подаркам, которые им дарят, и следуют этой модели всю жизнь. По теории научения, мужчина и женщина формируется в социуме, где усваивает нормы поведения, характерные для каждого пола соответственно.

Следующая – теория половой типизации. Основная идея – научение детей социальным ролям, характерным полу, происходит благодаря наблюдению за родителями и поощрению родителей за соответствующее поведение. Для мальчика за «мальчишеское», а девочек за феминное.

Другая теория, на которой мы остановимся, – это теория когнитивного развития. Представители этой теории Дж. Сметане и К. Летурно, Л. Колберг (Smetane J., Letourneau K. Kohlberg L.), утверждают, что ребенок подчеркивает для себя информацию о поведении пола, которому он соответствует. Для родителей главное, чтобы ребенок правильно себя идентифицировал. Л. Колберг выделяет в своих работах три стадии половой идентификации:

1. Базовая идентификация: ребенок в возрасте до 3 лет знает свой пол.

2. Устойчивость гендерной принадлежности.
3. Гендерная согласованность: представление о поле у ребенка завершено.

Теория новой психологии пола, (Bisaria S, Maccoby E, Jaklin C) считает, что основную роль в формировании психического пола и половой роли играют социальные ожидания общества, которые реализуются в процессе воспитания детей [3]. Одна из ярких представительниц данной теории является С. Бем, предложившая концепцию андрогинии. Главная идея: в мире есть люди, у которых обнаруживаются только «маскулинные» (мужские), или «феминные» (женские) качества, эти люди принадлежат определенному полу мужскому или женскому соответственно. Традиционно в обществе сложилось мнение, что мужские (маскулинные) качества – это независимость, напористость, аналитичность, лидерство, вера в себя и т.д., а истинно женские (феминные) качества – нежность, застенчивость, преданность, женственность, сердечность, доверчивость и т.д. Есть люди, у которых «феминные» и «маскулинные» черты в равных количествах – это личности, обладающие андрогинными качествами. С. Бем считает, что в современном обществе более приспособленными являются люди с андрогинными качествами.

Теория социальных ролей – одна из множества теорий социального подхода. Автор Э. Игли утверждает, что гендерные различия – это продукт выполнения разных социальных (гендерных) ролей, что в свою очередь ведет к различному поведению мужчин и женщин. Э. Игли описывает в теории свой эксперимент, когда женщин просили исполнить мужские роли, то они оценивали себя как мужественные, сильные, а мужчины, исполнявшие женские роли, – более мягкими, женственными.

Еще крупной теорией является теория гендерного конфликта Г. Зиммеля. Гендерные конфликты провоцируют половые различия. Мужская культура является господствующей, а женская подчиненной, у каждой свои ценности, идеи – это и есть причина конфликта в различиях.

Таким образом, мы рассмотрели основную часть теорий биологического и социального подходов. Проанализировав теории, можно сказать, что авторы высказывают свой взгляд на проблему, который имеет право на существование. В совокупности эти теории помогут нам понять и объяснить половые и гендерные различия. Изучив основные подходы, можно различить два важных понятия в гендерной психологии пол и гендер. Пол – это термин, который обозначает те анатомо-биологические особенности (в основном в репродуктивной системе), на основе которых люди определяются как мужчины или женщины. Гендер – это пол в социально-психологическом смысле, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют социальное поведение женщин и мужчин [6].

Итак, пол можно определить на 100% с момента рождения, а гендер – отличительная характеристика мужчины и женщины по социальным признакам. Мужчина и женщина играют расплывчатые роли, соответствуют социальным нормам и правилам. Главная причина – желание быть принятым обществом.

В современной науке большее внимание уделяется

гендеру, так как это более широкое и сложное понятие, которое требует дальнейшего изучения. Не менее интересными и значимыми для ученых остаются вопросы гендерных различий, так как современные теории и концепции помогут объяснить лишь некоторые особенности поведения людей. Только совместно, дополняя друг друга, теории социального и биологического подходов могут построить логическое объяснение проблемы, т. к. человек – это биосоциальное существо.

Данная область является актуальной сферой изучения в информационном обществе, так как полученные знания могут использоваться как в психологии, так и в других науках, где объектом исследования является человек: медицине, педагогике, социологии...

Литература

1. И. В. Грошев Психология половых различий: автореф. Дис...д-ра наук. – М., 2002.
2. В. А. Геодакян Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. – М., 1989.
3. Е. П. Ильин Пол и гендер. – М., 2010.
4. Н. Г. Макарова Гендерные различия в проявлениях волевых черт характера: дис...к-та наук. – М., 2004.
5. З. Фрейд Введение в психоанализ. – СПб., 2008.
6. А. А. Чекалина Гендерная психология: учебное пособие. – 2 изд. – М., 2009.

РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена роли и значению родного языка в воспитании и образовании младшего школьника.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, воспитание личности, лексика, словообразование, морфемика, грамматика.

Мировой практикой признано, что родной язык в начальных классах является главным предметом.

Русский язык как учебный предмет несет высокую познавательную ценность: привитие чувства любви к родному языку, осмысление общечеловеческих ценностей, воспитание личности. Любовь к родному языку – одно из проявлений патриотизма. Еще К. Д. Ушинский говорил, что язык народа является отражением родины и духовной жизни народа:

«Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни... В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, картину и звук небо отчизны, ее воздух... В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения...».

Через овладение родным языком: его лексикой, словообразовательной системой, морфемикой, грамматикой – формируется собственная языковая способность человека, происходит становление личности.

Занятие языком обогащает интеллект, так как дети в процессе овладения языком выбирают наиболее точные лексические средства, соблюдают логические связи, осмысливают структуру и механизмы речи.

При изучении родного языка формируется культура речи, языковое чутье младшего школьника, происходит практическое развитие речи – выражение своей мысли и понимание чужой.

Воспитание гражданственности и патриотизма проявляется через любовь к своей стране, преданность ей. Хорошим подспорьем в этом является правильный подбор дидактического материала. В процессе проведения обучающих диктантов, изложений можно предложить учащимся определить основную мысль текста, акцентировать внимание на тех мыслях, чувствах, которые формируют патриотизм и гражданственность, например: как проявилась храбрость русских людей, их верность Отчизне? Что помогло героям одержать победу над врагом?

Большое воспитательное значение имеют пословицы, которые можно использовать при изучении различных тем по русскому языку. Например: «Сочетания ЖИ - ШИ»; (2 класс) «Учение и труд рядом живут», «Жизнь дана на добрые дела», «Умей дружбой дорожить», «Предлоги»: «Человек без друзей, что дерево без корней», «Человеку по работе воздается честь»; (3 класс) «Безударные гласные в корне слова»: «Сл...мить дер...

во – секунда, вырастить г...да», «Не дал слова – крипись, а дал – д...жись», «Приставка»: «Теплое слово и в мороз согреет», «Веника не сломишь, а по пруту все переломаешь»; «НЕ с глаголами»: «Крепкую дружбу и топором не разрубишь».

Любовь к своей Родине проявляется и в умелом обращении с русским языком: в соблюдении норм устной и письменной речи, а также в общей культуре, одним из аспектов которой является речевая культура личности – соблюдение этических и коммуникативных норм. Привитию навыка культуры общения отводятся специальные упражнения, помещенные во всех разделах учебника, например: Какие слова, обозначающие приветствия ты знаешь? Что обозначает слово «Здравствуйте»?

Любовь к родной природе – одно из проявлений любви к родине, именно учитель знакомит детей с поэтическим образом Родины. Воспитывая у детей любовь к природе, мы обращаемся к писателям, поэтам, создавшим незабываемые картины родных лесов, полей, морей, гор. В упражнениях учебников много текстов – описаний природы, систематическая работа с такими образцами позволяет перейти к составлению собственных сочинений: «Любимый уголок природы», «Мой город», «Улица моего детства» и др.

Большое воспитательное значение имеет работа со словарями. Учащиеся могут выполнять самые различные задания например: Прочитайте в «Школьном толковом словаре» и «Словаре иностранных слов» словарные статьи, посвященные слову «патриот», «патриотизм». Чем различается материал словарных статей? Напишите рассуждение на тему «Что значит – быть патриотом». Прочитайте в словаре словарные статьи, посвященные словам «родина, герой, героизм, отвага, доблесть, мужество». Что объединяет эти слова?

Устное творчество любого народа содержит богатейший материал для воспитания в духе дружбы, взаимопонимания, трудолюбия, патриотизма. Этой цели служат пословицы, поговорки, загадки, песни, былины. Отражение народных идеалов – патриотизма, богатырской силы, ума, находчивости – мы видим в древней русской литературе: (3 класс) «Добрыня Никитич», «Добрыня и змей», «Исцеление Ильи Муромца», «Илья Муромец и Соловей Разбойник», (4 класс) «Садко». В 4 классе ученики говорят о духовном подвиге Сергия Радонежского.

С особой теплотой младшие школьники относятся к теме родной природы, ее красоте и неповторимости. Образцы описания русской природы мы находим на страницах произведений А. С. Пушкина «Зима!» (2 класс),

«Уж небо осенью дышало» (3 класс), «Зимний вечер» (3 класс), М. Ю. Лермонтова «Осень» (3 класс), А. А. Фета, Ф. Ю. Тютчева, С. А. Есенина и др. Выразительное чтение стихотворения, его последующий анализ дают возможность учащимся прочувствовать душевное настроение поэта чрез описание картин природы, передать свое отношение к окружающему миру, развивают воображение, умение видеть и слышать природу, стремление постичь тайны цвета, звука, формы.

Воспитание – это неустанная работа по созданию у школьников чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным

страницам прошлого, и роль родного языка в этом плане невозможно переоценить.

Литература

1. Гасанов З. Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан. – М.: Педагогика, 2005. – № 6.
2. Овчинникова Н. П. Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики. – М.: Педагогика, 2007.
3. Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. – М., 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА

Статья посвящена вопросу развития профессионального самоопределения студентов института, психологическим механизмам становления будущего профессионала.

Ключевые слова: механизм профессиональной идентичности, профессиональное самоопределение, механизм индивидуализации, индивидуальный стиль, индивидуальность.

Одним из важнейших условий «благополучного» вхождения в профессию, обеспечивающего гармоничное развитие личности будущего профессионала, является активное построение адекватной эмпирической реальности образа мира, расставляющего акценты значимости в мире предметов и отношений. Становление будущего специалиста заключается в полноценном овладении профессией, кроме усвоения определенных когнитивных схем, способов манипулирования предметом своего труда, принятия профессиональных норм и ценностей, особенностей коммуникации и стиля общения социального окружения, закономерно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях и поиском собственного места в профессиональном мире.

Обращение к механизму профессиональной идентичности обусловлено несколькими причинами:

- во-первых, «профессиональное самосознание является важнейшим регулятором труда и построения профессиональных жизненных путей» [2: 20];
- во-вторых, одной из поставленных нами задач психологического исследования является «осмысление значимости индивидуально-психологических и личностных факторов, определяющих отношение специалистов к своей работе и особенности групповых взаимодействий» [4: 5];
- в-третьих, «многовариантность отношения к профессиональной деятельности, постоянное технологическое развитие самих профессий определяет постоянную актуальность профессионального самоопределения на всем протяжении профессионального пути» [3: 3].

Под идентичностью мы понимаем сформированный и личностно принимаемый образ себя во всем многообразии отношений человека к окружающему миру. Э. Эриксон выделил некоторые элементы идентичности на уровне индивидуального опыта:

1. Чувство идентичности – это чувство личностного тождества и исторической непрерывности личности;
2. Сознательное чувство личностной идентичности основано на двух одновременных наблюдениях: восприятии себя как тождественного и осознании непрерывности своего существования во времени и пространстве, с одной стороны, и восприятии того факта, что другие признают мое тождество и непрерывность, – с другой;
3. Переживание чувства идентичности с возрастом и

по мере развития личности усиливается: человек ощущает возрастающую непрерывность между всем тем, что он предполагает пережить в будущем; между тем, кем он хочет быть, и тем, как воспринимает ожидания других по отношению к себе [6].

Следовательно, обладать идентичностью – значит, во-первых, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, это значит, что прошлое, настоящее и будущее переживается как единое целое; в-третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми.

Таким образом, идентичность рассматривается как некая структура, состоящая из определенных элементов, переживаемая субъективно как чувство тождественности и непрерывности собственной личности при восприятии других людей признающих эти тождество и непрерывность. Чувство идентичности сопровождается ощущением целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенности во внешнем одобрении.

Дж. Марсиа определил идентичность как «структуру это – внутреннюю сомасозидающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории» [11]. Для операционализации понятия идентичности он выдвинул предположение, что данная гипотетическая структура проявляется феноменологически через наблюдаемые паттерны «решения проблем». По мере принятия все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни.

А. Ватерман рассматривает идентичность с процессуальной и содержательной сторон:

- во-первых, процесс формирования и существования идентичности охватывает средства, с помощью которых человек идентифицирует, оценивает и отбирает ценности, цели и убеждения, которые впоследствии станут элементами его идентичности;
- во-вторых, идентичность невозможно рассматривать без учета содержательной специфики целей, ценностей и убеждений, которые человек выбирает. Каждый элемент идентичности относится к какой-либо сфере человеческой жизни.

Он выделяет четыре сферы жизни, наиболее значимые для формирования идентичности: 1) выбор профессии и профессионального пути; 2) принятие и переоцен-

ка религиозных и моральных убеждений; 3) выработка политических взглядов; 4) принятие набора социальных ролей, включая половые роли и ожидания в отношении супружества и родительства [10, 12].

Э. Эриксон отмечает, что процесс формирования идентичности не заканчивается в юношеском возрасте. В эпигенетической диаграмме он выделяет восемь стадий развития идентичности, каждая из которых имеет свою центральную проблему, требующую разрешения [7].

Развитие идентичности нелинейно, оно проходит через так называемые кризисы идентичности – периоды, когда возникает конфликт между сложившейся к данному моменту конфигурацией элементов идентичности с соответствующими ей способами «вписывания» себя в окружающий мир и изменившейся: биологической или социальной нишей существования индивида. Для выхода из кризиса индивид должен приложить определенные усилия, с тем чтобы найти и принять новые ценности, виды деятельности.

Согласно модели А. Ватермана, развитие идентичности может идти вспять, т.е. возвращаться на более низкий уровень. Даже имея достигнутую идентичность, человек может вновь испытать кризис и ввергнуться в диффузное состояние. Чувство решенности, достижения идентичности разрушается, по мере того как цели, ценности и убеждения теряют свою жизненность, перестают соответствовать требованиям изменившейся жизни. Если при этом запускается процесс разрешения кризиса, у человека есть шанс вновь достичь идентичности. Но если человек не хочет замечать происходящих изменений и затрачивать усилия на личностные поиски – возникает опасность погрузиться в диффузное состояние.

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации идентичности и свободы личности, Дж. Мид выделяет осознаваемую и неосознаваемую идентичность. Неосознаваемая идентичность базируется на неосознанно принятых нормах, привычках. Это принятый человеком комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой он принадлежит. Осознаваемая же идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своем поведении. Подчеркивается значение когнитивных процессов, так как переход от неосознаваемой к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии.

Человек осознает свою идентичность, размышляя о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка. Соотношение между социальной детерминацией и само-детерминацией личности решается Дж. Мидом через выделение аспектов идентичности «I» и «me». «Me» описывает человека как существо, детерминированное социально заданными условностями и привычками. Это как бы представитель общества в индивидууме: оно состоит из интернализированных «генерализованных других». «I» описывает человека как существо, которое способно реагировать на социальную ситуацию своим индивидуальным, неповторимым образом. При интерпретации человеческого поведения необходимо учитывать оба аспекта идентичности.

Идея Дж. Мида о наличии типов идентичности – социально заданной идентичности и отражающей индивидуальное в человеке – развивается И. Гоффманом [8, 9].

Он выделяет три вида идентичности:

1. Социальная идентичность – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит;
2. Личная идентичность – здесь речь идет об индивидуальных признаках человека: во-первых, сюда входят все уникальные признаки данного человека (например, отпечатки пальцев), во-вторых, уникальная комбинация фактов и дат истории его жизни;
3. Я-идентичность – субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия. Личная идентичность также является социальным феноменом: восприятие личной идентичности происходит при условии, что информация о фактах жизни человека известна его партнеру по взаимодействию.

Введение понятия «профессиональная идентичность» акцентирует внимание на проблемах будущего специалиста, обусловленных профессиональной средой: необходимость принимать самостоятельные решения при большой свободе выбора, полноценно решать профессиональные задачи, отвечать требованиям самоопределения в системе ценностных ролей, осознавать свои особенности и способности с точки зрения соответствия своему профессиональному статусу, приобретать определенную независимость от влияния и оценок внешнего окружения [1: 26].

Механизм индивидуализации позволяет рассматривать процесс профессионального самоопределения студентов уникальным и неповторимым. Индивидуализация в профессиональном обучении студентов может иметь разные выражения:

- индивидуальные различия как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести студентов в учебно-воспитательной деятельности, поведении;
- индивидуальный стиль как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в учебной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач образовательной деятельности;
- индивидуальность как выражение неповторимости, самобытности личности студента в учебе, формирование индивидуального профессионального мировоззрения.

Если индивидуальные различия устойчиво захватывают сферу личности, ее менталитеты, мировоззрение, то можно говорить о наличии индивидуальности.

Так, индивидуальные различия могут проявляться в ходе включения, интеграции человека в систему общественных отношений, сравнения себя с другими людьми. Люди непохожи и отличаются друг от друга; в выборе профессии и предмета труда, в выборе специализации, заданий и ситуаций внутри профессий; в отношении к будущей профессии и в мотивации к профессии; в выборе и комбинации способов работы, в разной обучаемости и работоспособности; в уровне притязаний и в отношении к себе и к своим возможностям, в индивидуальном характере ошибок, затруднений. Приобретая устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Наиболее поздним образованием в студенческом возрасте является становление индивидуальности, которой способствует спецификация, приобретение студентом специальных психических качеств, знаний и умений. Вместе с тем главной чертой индивидуальности, на наш взгляд, является индивидуально неповторимое профессиональное мировоззрение, оригинальное видение системы профессии и труда в ней, ее перспектив, путей их творческого обогащения, а также системное видение себя в профессии как целостной личности.

Индивидуальность проявляется тогда, когда человек хочет и может внести в будущую профессию нечто творческое. При этом возможна относительная автономность, независимость от воздействий профессиональной и социальной среды, стремление самостоятельно ставить и решать профессиональные проблемы, вырабатывать свои эталоны и точки отсчета. Знание общепринятых эталонов порой может сковывать творческую индивидуальность.

Становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей на благо других людей. «Тайна индивидуализации» состоит в том, что она представляет собой единство самореализации и самоотдачи.

Человек строит свою индивидуальность непосредственно для себя, но вместе с тем и для других. Он индивидуализируется не для того, чтобы окончательно замкнуться в себе, а для того, чтобы утверждать себя в обществе» [5: 49]. Творчески и гуманистически ориентированная индивидуальность может опережать требования профессии и видеть перспективы ее развития, характеризоваться способностью к внутренней социальной ответственности, к индивидуально самостоятельному выбору.

Таким образом, в процессе развития профессионального самоопределения студентов формируются индивидуальный стиль деятельности и интегрированные структуры психологических компонентов профессионального становления личности.

В процессе профессиональной индивидуализации студент стремится к выявлению зоны личной ответственности за развитие своей индивидуальности средствами профессионального самоутверждения. При этом он стремится объединить то, что было и потенциально есть в его личности, с тем, что позитивно несет в себе его будущая профессия.

Знание психологических особенностей профессионального самоутверждения позволяет прогнозировать этот процесс, моделировать его и управлять им, обеспечивая тем самым наиболее эффективное профессионально-личностное развитие. При этом специфика профессионального самоутверждения может быть представлена и как мотивационный процесс психической активности, направленный на достижение лично значимых результатов в будущей профессиональной сфере, посредством актуализации «Я-концепции» личности.

Стратегии профессионального самоутверждения позволяют согласовывать индивидуальные особенности самосознания с требованиями будущей профессиональной среды и направлены на достижение лично значимых результатов в будущей профессиональной сфере.

В зависимости от способов достижения результата, а также позиции личности, характеризующей ее направленность или на оценку окружающих, или на реальные достижения, определялись базовые стратегии профессионального самоутверждения.

В ходе исследования нами было установлено, что механизмы профессиональной идентичности, индивидуализации способствуют: проявлению профессиональной индивидуальности; достижению самоидентичности; достижению профессиональной идентичности. Результаты нашего исследования также показывают, что профессиональное самоопределение выступает источником профессионально-личностного развития и определяется ориентацией личности на свои способности, возможности, притязания, мотивы.

Литература

1. Антонова Н. В. Идентичность педагога и особенности его общения: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 1996.
2. Климов Е. А. Введение в психологию профессий. – М., 2008.
3. Кузнецов И. Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2000.
4. Леонова А. Б., Чернышева О. Н. Психология труда и организационная психология. Хрестоматия. – М., 1995.
5. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество. – М., 1984.
6. Ericson E.H. Identity, youth and crisis. L.: Faber and Faber, 1986.
7. Ericson E.H. The problem of ego identity //Stein M.R. et al. (eds.) Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. Glencoe: The Free Press, 1980.
8. Goffman E. The neglected situation //Amer Anihropol. 1984. V. 66. N 5. Part. 2.,
9. Goffman E. Stigma Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.
10. Identity in adolescence: Processes and contents / Waterman A.S. (ed.) San Francisco-L.: Jossey-Bass. 1985.
11. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.
12. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: A extension of theory and a review //Devel. Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается компетентностный подход и его роль в системе подготовки специалистов сферы образования. Анализируются существующие подходы к определению понятий «компетенция» и «компетентность», приводятся различные классификации и модели компетенций. Дается описание структуры психолого-педагогической компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность.

В основе разрабатываемых образовательных стандартов нового поколения лежат требования к компетенциям/компетентностям выпускника образовательного учреждения любого уровня: общего, среднего и высшего.

В настоящее время существуют различные точки зрения на то, что выступает в качестве результатов образования – компетенции или компетентность. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» в качестве результата деятельности образовательного учреждения называется не система знаний, умений и навыков (ЗУНов) само по себе, а «набор *ключевых компетентностей* интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах»¹.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) нового поколения предусматривает формирование требований к результатам освоения основных образовательных программ подготовки (бакалавра, магистра, специалиста) в виде *компетенций* как в области профессиональной деятельности, так и социально-личностной².

В. И. Байденко, разрабатывая проблему стандартов высшего образования, предлагает использовать понятие «компетенции» в качестве результатов образования³.

Это можно объяснить тем, что термины «компетенция» и «компетентность» по-разному трактуются исследователями. Одни авторы используют термин «компетенция», считая его синонимичным компетентности, другие же разграничивают эти понятия, вкладывая в них разное значение.

В частности, И. А. Зимняя считает более адекватным употребление понятия «компетентность» как исходного понятия компетентностного подхода. Компетенции трактуются Зимней И. А. как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые

затем выявляются в компетентностях человека». Под компетентностью ею понимается «актуальное, формируемое личностное качество как *основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека*»⁴. В соответствии с таким пониманием компетентности понятия «компетенция» и «компетентность» соотносятся между собой как потенциальное-актуальное, когнитивное-личностное. В состав компетентности входят такие компоненты, как: а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил; б) *владение знанием* содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); д) *эмоционально-волевая регуляция* процесса и результата проявления компетентности.

Авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» подчеркивают, что «понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя... Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.»⁵.

Согласно А. В. Хуторского, компетенция «включает 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». Под компетентностью же понимается «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». Таким образом, компетенция рассматривается как *наперед заданное требование к образовательной подготовке*

¹ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 8.

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf.

³ Байденко В. И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. – № 5.

⁴ Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006. – № 8.

⁵ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 14.

ущающегося, а компетентность – как уже состоявшееся его личностное качество⁶.

В. И. Байденко под компетенцией понимает динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимую для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы⁷.

А. И. Субетто определяет компетенцию как «совокупность ЗУНов, «покрывающих» определенные виды деятельности»⁸. Одновременно компетенция рассматривается как «совокупность потенциальных свойств или как подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза»⁹, которая формируется в системе профессионального образования за образовательный цикл. Таким образом, как и большинство исследователей, А. И. Субетто относит компетенцию к потенциальному качеству, т.к. образовательный процесс в профессиональном учебном заведении (в форме лабораторных работ, практических занятий, тренингов, практик, исследований и др.) не может заменить полностью будущую профессиональную деятельность выпускника. В процессе обучения выпускник получает комплекс компетенций, который только условно можно считать компетентностью. Компетентность же трактуется как совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Как актуальное или реальное качество компетентность формируется уже после окончания учебного заведения по мере накопления опыта в соответствующей профессиональной деятельности. Поэтому главной категорией компетентностного подхода для оценки результатов профессионального образования, по А. И. Субетто, должна выступать компетенция, а компетентность есть вторичная, производная категория.

Наряду с разработкой понятий «компетенция» и «компетентность» исследователи предлагают выделение различных групп компетенций/компетентностей. Основания для классификации компетенций/компетентностей различны: от прагматических до теоретических.

Независимо от того, какую классификацию предлагает исследователь, в большинстве случаев выделяют группу базовых, ключевых, универсальных компетенций/компетентностей.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» предполагает, что у выпускника вуза должны быть сформированы следующие компетенции: общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), профессиональные компетенции (ПК). К последним относятся компетенции в области педагогической деятельности и в области культурно-просветительской деятельности.

И. А. Зимняя выделяет три основные группы ключе-

вых компетенций с входящими в них компонентами (или видами компетентностей)¹⁰:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции *здоровьесбережения*: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции *ценностно-смысловой ориентации* в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции *интеграции*: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции *гражданственности*: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции *самосовершенствования*, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции *социального взаимодействия*: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции *в общении*: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция *познавательной деятельности*: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции *деятельности*: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

⁶ Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос", 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

⁷ Байденко В. И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня, 2007. – № 5.

⁸ Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – С. 12.

⁹ Там же. – С. 19.

¹⁰ Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня, 2007. – № 11.

- компетенции *информационных технологий*: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Исследования, проведенные в рамках проекта TUNING, позволили разделить компетенции на две совокупности:

1) компетенции, относящиеся к предметной области – предметно-специализированные компетенции, связанные со специфическим знанием области обучения, т.е. с определенными специальностями и специализациями;

2) универсальные компетенции, которые являются пригодными для многих целей, с разнообразным назначением; носят надпрофессиональный характер.

По сути это деление отражает принятое в отечественном образовании деление на общеобразовательную и профессиональную подготовку.

В свою очередь, универсальные компетенции включают в себя:

1. Инструментальные компетенции:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

2. Межличностные компетенции:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- принятие различий и мультикультурности;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

3. Системные компетенции

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

В. И. Байденко предлагает выделять две группы компетенций:

- общие – универсальные, ключевые, надпрофессиональные;
- профессиональные – предметно-специализированные, отвечающие требованиям профессиональной подготовленности. Среди них должны быть разграничены: 1) компетенции для всех специальностей подготовки (*инвариантные*) (например, для всех педагогов: учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов) и 2) компетенции, связанные с конкретными специальностями (*вариативные*).

Компетентностный подход предполагает, что результатом образования является *социально-профессиональная компетентность* как такое качество, которое позволяет выпускнику успешно выполнять профессиональную деятельность, решать профессиональные задачи и взаимодействовать с другими людьми. Социально-профессиональная компетентность рассматривается как личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в способности адекватно решать задачи (стандартные и нестандартные), возникающие в социальных и профессиональных ситуациях. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении и поступках человека.

И. А. Зимняя предлагает иерархическую уровневую идеализированную модель социально-профессиональной компетентности, состоящую из нескольких блоков¹¹.

1. **Базовый блок** – интеллектуально обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как:

- анализ, синтез;
- сопоставление, сравнение;
- систематизация;
- принятие решения;
- прогнозирование;
- соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

2. **Личностный блок**, в рамках которого должны быть сформированы такие свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

3. **Социальный блок** – социально обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общении правами и обязанностями гражданина;
- руководствоваться в своем поведении ценностями

¹¹ Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня, 2005. – № 11.

бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;

- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самовершенствования);
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;
- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, Интернет, электронная почта и др.)

4. **Профессиональный блок** – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. Выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению.

В своей трактовки компетентности И. А. Зимняя исходит из того, что социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом, т.е. позволяющая определить человека как компетентного в своей области. В соответствии с предложенной моделью социально-профессиональная компетентность основывается на определенном уровне интеллектуальных, мыслительных способностей и совокупности личностных качеств человека, необходимых для выполнения профессиональной деятельности. Эти два блока являются предпосылочными и должны быть сформированы еще до начала профессионального обучения, в процессе которого они только развиваются. На основе этих двух блоков формируются социальные и профессиональные компетентности, которые взаимозависимы и взаимоперекрываются. При этом профессиональные компетентности должны формироваться в соответствии с государственными образовательными стандартами, а социальные – с учетом специфики профессиональной деятельности, к которой готовится специалист. Составной частью социально-профессиональной компетентности выступают частные парциальные компетентности, которые были рассмотрены ранее.

Э. Ф. Зеер определяет компетенции учащихся как «общую способность и готовность мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения»¹². Предложенная им структура социально-профессиональных компетенций представлена следующими компонентами:

- социальные компетенции – способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.
- познавательные компетенции – способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной

информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.

- методические компетенции – способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий.
- организационные компетенции – способность и готовность самостоятельно организовывать учебно-профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки.
- специальные компетенции – способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

Помимо базовых компетентностей и социально-профессиональных компетенций специалист должен обладать определенными профессиональными качествами, или ключевыми квалификациями. Ключевые квалификации понимаются как «личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни»¹³. Классификация ключевых квалификаций, разработанная Э. Ф. Зеером, носит уровневый характер и основывается на их функциональной принадлежности:

1. Функциональные – характеризуют отдельную профессию или специальность, непосредственно связаны со специфическими функциями.
2. Полифункциональные – направлены на успешную деятельность специалиста в рамках родственных профессий.
3. Экстрафункциональные – не связаны с конкретными профессиональными функциями; они обеспечивают общую направленность профессиональной деятельности.

Таким образом, в предложенной Э. Ф. Зеером концепции развивающего профессионального образования единицами профессионального образования выступают такие конструкты, как: базовые компетентности, социально-профессиональные компетенции и ключевые квалификации. Базовые компетентности являются основой для последующих форм обучения и формируются в объективно-знаниевой форме. Социально-профессиональные компетенции формируются на их основе и носят деятельностный характер. Ключевые квалификации имеют метапрофессиональный характер и рассматриваются в качестве результата личностного развития субъекта деятельности.

Содержание каждого из ключевых конструктов раскрывается через такие направления, как: общекультурные, социальные, учебно-познавательные, организационные и специальные.

Е. А. Боярский, С. М. Коломиец, решая проблему компетенций выпускников вузов, предлагают классификацию обобщенных компетенций, включающую¹⁴:

1. **Познавательные (когнитивные) компетенции:**
 - глубокое знание изучаемой дисциплины, включая

¹² Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентный подход: Учеб. пособие. – М.: МПСИ, 2005. – С. 60.

¹³ Там же. – С. 63.

¹⁴ Боярский Е. А., Коломиец С. М. Обобщенные компетенции выпускников вузов // Высшее образование сегодня, 2007. – № 6.

знание истории ее развития, основных закономерностей, связей со смежными дисциплинами, а также связей различных разделов дисциплины между собой;

- способность критически подходить к изучаемой дисциплине, включая анализ ее внутренней логики, выявление сильных и слабых сторон, анализ принятых ограничений (в том числе и по умолчанию) и их обоснованность применительно к конкретной задаче, способность применения полученных знаний к решению практических задач;
- способность самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации, включая самостоятельное определение этих источников.

2. Творческие компетенции:

- способность отыскивать причины тех или иных явлений, находить неизвестные связи известных величин, новые подходы к известным проблемам, выявлять возможности практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях;
- способность решать нестандартные задачи, в том числе задачи из областей, внешне далеких от изучаемой области знаний;
- способность выявлять основные противоречия в изучаемой области; способности ставить новые задачи и проблемы.

3. Социально-психологические компетенции:

- способность следовать нормам принятого в обществе социального поведения, в том числе в отношениях с руководителями и подчиненными;
- способность видеть и понимать мир как единое целое, осознавать свое место в нем, включая способность целеполагания, выбора средств для достижения поставленной цели и их планомерного применения;
- способность принятия решений, в том числе и неприятных.

4. Профессиональные компетенции:

- глубокие, критические знания как дисциплин, определяемых профессиональной деятельностью, так и смежных дисциплин, включая способность самостоятельного выявления перечня смежных областей знания;
- способность анализа основных противоречий, возникающих в рамках профессиональной деятельности, включая прогнозирование возможных будущих конфликтов;
- способность творческого решения реальных практических задач профессиональной деятельности, способность постановки новых задач.

Новый образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» определяет следующие профессиональные компетенции в области педагогической деятельности, которыми должен обладать выпускник:

- способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
- готов применять современные методики и техноло-

гии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения;

- способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;
- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;
- готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса;
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников;
- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

В теории педагогического образования существуют различные точки зрения на профессиональную компетентность педагога и ее содержательные характеристики.

А. К. Маркова рассматривает компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности.

Н. Н. Лобанова использует термин «профессионально-педагогическая компетентность» и характеризует ее как системные свойства личности и выделяет три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный.

Значимой и относительно самостоятельной подсистемой в структуре профессиональной компетентности Лукьянова М. И. считает психолого-педагогическую компетентность, обозначая ее как возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью¹⁵. Под психолого-педагогической компетентностью ею понимается совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые обуславливаются высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности и обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. Психолого-педагогическая компетентность учителя рассматривается как согласованность (соуровневость) между его знаниями, практическими умениями и реальным поведением, демонстрируемым в процессе педагогического взаимодействия.

Основными компонентами психолого-педагогической компетентности, по М. И. Лукьяновой, выступают:

1. *Психолого-педагогическая грамотность* – знания, которые принято называть общепрофессиональными.
2. *Психолого-педагогические умения* — способность учителя использовать свои знания в педаго-

¹⁵ Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.

гической деятельности, в организации взаимодействия.

3. *Профессионально значимые личностные качества* – неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого ее характера.

В системе *профессиональных знаний* (1 блок) особое место занимают психологические компоненты. По мнению Н. В. Кузьминой, к ним относятся:

- 1) *дифференциально-психологический*, куда входят знания об особенностях усвоения учебного материала детьми в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками;
- 2) *социально-психологический*, включающий знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности группы и отдельного ее члена, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения;
- 3) *аутопсихологический*, включающий знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах.

Профессиональные умения педагога (2 блок) включают те умения, благодаря которым учитель создает и поддерживает контакт с воспитанниками:

- 1) умение использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения, т.е. способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая тех или иных целей педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотносить с личностными качествами – своими и учащихся.
- 2) умение учителя самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика.

Психолого-педагогическая компетентность в деятельности учителя возможна лишь при наличии определенных личностных качеств (3 блок). *Профессионально значимые личностные качества* включают в себя: 1) рефлексивность; 2) гибкость; 3) эмпатичность; 4) общительность; 5) способность к сотрудничеству; 6) эмоциональную привлекательность.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ

Статья посвящена необходимости дальнейшего совершенствования системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков с помощью достижений современных информационно-коммуникационных технологий, а также возможности применения с этой целью электронных сообществ образовательной направленности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компетенции, система подготовки педагогических кадров, самообразование, электронное сообщество образовательной направленности.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», предложенная президентом Российской Федерации Дмитрием Анатольевичем Медведевым, направлена на модернизацию и развитие системы общего образования страны. Она включает в себя пять основных направлений: обновление образовательных стандартов, качественное улучшение и пополнение кадрового состава, выявление и поддержку талантливых детей, заботу о здоровье школьников, а также изменение облика школы (не только по содержанию, но и по форме). Ключевая роль в обновлении школы принадлежит учителю.

Успешность планов развития Российской Федерации зависит от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Ключевой характеристикой образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

Роль информационно-коммуникационных технологий в современном обществе чрезвычайно велика. Более широкое использование их в сфере образования продиктовано требованиями сегодняшнего дня. В ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования в направлении развития учительского потенциала в ближайшие годы, как указано в президентской инициативе [2; 16], предстоит разработать и внедрить помимо всего прочего, модели использования современных информационных и коммуникационных технологий в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Такие социокультурные факторы, как информатизация жизни общества; становление открытого общества, обеспечивающее существенное расширение среды существования человека и многочисленные пересечения индивидуальных сред; становление гражданского обществ, что повышает меру свободы и меру ответственности человека в осуществлении жизнедеятельности; становление нового культурного типа личности; профессионализация в течение всей жизни, привели к изменению требований, которые сегодня общество предъявляет к качеству образования. Выходя в самостоятельную, «взрослую» жизнь, выпускник средней школы должен обладать следующими умениями:

1. Гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания на протяжении всей жизни;
2. Самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии, генерировать новые идеи, творчески мыслить;
3. Грамотно работать с информацией.

Это определяет необходимость реализации компетентностного подхода в обучении. Приоритетными направлениями являются коммуникативная компетентность как способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; социально-правовая компетентность как способность действовать в социуме с учетом позиций других людей; информационно-технологическая компетентность как способность работать с информацией и использовать различные информационные технологии, а также предметная компетентность как способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры.

Многочисленные исследования показывают, что самообразование становится значительной и необходимой частью учебной деятельности современного человека [Tan F. B., Chan H., 1997, Cooley L., 1993]. Наиболее часто прибегают к форме самостоятельного обучения при изучении иностранных языков [Gates, J., 2000, Tang G., Yang G., 2000].

Самообразованию в значительной степени способствуют современные информационно-коммуникационные технологии. По словам американского писателя Марка Пренски, современное поколение молодежи является «аборигенами цифрового мира». Молодые люди не только достаточно много времени проводят в сети Интернет, но и чутко реагируют на все изменения, происходящие во всемирной паутине.

В начале нового тысячелетия в глобальной сети наметилась новая тенденция, а именно появление большого числа сайтов, объединённых некоторыми общими принципами, с общей тенденцией развития интернет-сообщества. Тим О'Рейли в 2005 году дал название этому явлению – Web 2.0. В основу Web 2.0 положена методика проектирования систем, которые путём учета сетевых взаимодействий, становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Пользователи вовлекаются в процесс наполнения и многократной выверки содержания.

Иначе говоря, с технической точки зрения, глобальная сеть Интернет в настоящее время всячески способствует созданию и развитию электронных сообществ. Этот процесс затрагивает практически все стороны жизни человека.

Несмотря на то, что сам термин *сообщество (community)* становится все более популярным, важно отметить, что пока он остается весьма расплывчатым. Понятие *community* до массового использования компьютерных сетей, рассматривалось, в первую очередь, как «территориальная общность». Некоторые сообщества в сети Интернет и сейчас объединяет территориальная общность. Среди прочих факторов, способствующих созданию сетевых сообществ, можно отметить общие профессиональные интересы, принадлежность к одной возрастной группе, определенной национальности, общие политические или религиозные убеждения, сходные увлечения, а также общие образовательные интересы. Все это нашло отражение в типизации виртуальных сообществ, предложенной исследователями этого явления.

Для обозначения сообществ, созданных в сети Интернет с образовательными целями, в отечественной и зарубежной литературе используются разные термины: виртуальные учебные сообщества, виртуальные сетевые сообщества образовательной направленности, интернет-сообщества образовательной направленности, электронные сообщества образовательной направленности, электронные образовательные сообщества. Последний вариант в предложенном выше списке представляется нам наиболее ёмким.

Электронными образовательными сообществами (*electronic educational communities*) называются обладающие упорядоченной структурой объединения пользователей компьютерных сетей, осуществляющих коммуникацию с образовательными целями и имеющих при этом устойчивые социальные роли, а также придерживающихся определённых норм поведения в виртуальном пространстве.

Дэвид Рид выделил три этапа в развитии информационных технологий: широкоэмиттерный (*broadcast*) – «от одного ко многим», транзакционный – «от одного к одному», и групповой (*group forming*) – «от всех ко всем». Деление по периодам определяется фундаментальными принципами распространения информации в обществе. Любое глубокое изменение в процессе коммуникации – то есть, способности получать доступ к данным, информации и в конечном итоге к знаниям, обязательно оказывает сильнейшее воздействие на образовательные технологии.

По мнению М. В. Моисеевой и С. Сойферт, главным отличием электронных сообществ образовательной направленности от других сообществ Интернета является «специфическая образовательная среда, которая влияет в равной степени и на преподавателей, и на учащихся, определяет их роли и требует продуманного организационного построения учебного процесса» [1]. Одновременно с изменяющимися техническими условиями в сети Интернет изменяются и электронные сообщества, что проявляется, прежде всего, в формах взаимодействия членов сообщества. Так в последнее время отмечается

эффект «стайного взаимодействия» [3], который необходимо учитывать при создании электронных сообществ образовательной направленности.

Компьютерно-опосредованная коммуникация (*computer-mediated communication*) с образовательными целями в сети стали предметом педагогических исследований вскоре после зарождения Интернет. Однако обучению педагогической коммуникации в электронной среде (в том числе в глобальной сети Интернет) до сих пор не уделяют должного внимания в программе подготовки учителей иностранных языков для средней школы. Основная проблема состоит не столько в техническом подключении научных и образовательных учреждений к Интернет, сколько в теоретических и методических аспектах адаптации новых технических средств обучения к учебному процессу, изменения теории и методики обучения под их воздействием. В мировом образовательном сообществе ощущается потребность в систематизированных исследованиях педагогической коммуникации между участниками учебного процесса (между педагогами и учащимися, между учащимися) в электронной образовательной среде, в том числе в электронных сообществах образовательной направленности.

Под влиянием изменений, происходящих в обществе и выражающихся, в частности, в изменении требований к качеству образования, корректируются и функции учителя. Ядром профессионально-педагогической деятельности всегда были функции обучения и воспитания. Однако в изменившейся социокультурной ситуации функции обучения и воспитания трансформируются в функцию **содействия образованию**.

В рекомендациях по результатам научных исследований, опубликованных Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена при содействии ЮНЕСКО в 2007 г. под заголовком «Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России», сделан вывод о том, что, ориентиром необходимых изменений в профессионально-педагогической деятельности должно быть осознание новых ценностей образования и готовность к реализации новых функций профессиональной деятельности. Данный вывод определяет основную идею подготовки учителя к освоению новых функций профессиональной деятельности: поскольку новые ценности не могут быть транслированы способом информирования и последующего воспроизведения, они должны осваиваться **способом проживания** [4; 77].

Таким образом, на основе выше изложенного можно сделать следующие выводы:

1. Под влиянием ряда социокультурных факторов в настоящее время меняются требования к качеству образования. Ведущим становится компетентный подход к обучению. Среди наиболее важных компетенций: коммуникативная компетентность, социально-правовая, информационно-технологическая, предметная. Электронные образовательные сообщества, в силу своей специфики, имеют большой потенциал для формирования вышеупомянутых компетенций.
2. Все возрастающие потребности информационного общества диктуют необходимость развития гло-

бальной сети Интернет. Происходящие в последнее время изменения в сети создают значительно более благоприятные возможности для создания и развития электронных сообществ, в том числе образовательной направленности.

3. Как в отечественном, так и в мировом образовательном сообществе ощущается нехватка научных исследований, посвященных электронным образовательным сообществам. Поэтому их изучение нужно продолжать.
4. В проекте «Наша новая школа» перед российской школой поставлены сложные задачи реформирования и развития. Ведущая роль в реализации этого проекта отведена учителю. Высшие учебные заведения педагогического профиля обязаны внести коррективы в программы профессиональной подготовки будущих учителей, которые соответствовали бы требованиям времени, целям и задачам национальной политики в области образования. Необходимо учитывать, что ведущей функцией учителя становится функция содействия образованию. Все большее значение приобретает самообразование. В связи с этим, на наш взгляд, могут и должны быть использованы

большие потенциальные возможности электронных образовательных сообществ.

Литература

1. Моисеева М. В., Сойферт С. Феномен виртуальных учебных сообществ // Информационное общество, 2001. – № 4. – С. 51-53. Электронная версия доступна по адресу: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/b6bfbf5f9b5ab471c3256c5200340dc9>.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», проект. Электронная версия доступна по адресу: <http://mon.gov.ru/files/materials/5457/nns-p.pdf>.
3. Патаракин Е. Д. Стайные сетевые взаимодействия / *Educational Technology & Society*, 2005, № 8 (2). – ISSN 1436-4522. – С. 278-288. Электронная версия доступна по адресу: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v8_i2/pdf/6.pdf.
4. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 79 с.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Значимым компонентом образования является физическая культура. С помощью физических упражнений осуществляется биологическое воздействие на организм занимающихся, изменяется его физиологическое состояние, передается общественно-исторический опыт, т.е. осуществляется социальное развитие личности. Вооружение студентов гуманитарного вуза специфическим «инструментарием» в виде специальных знаний, овладение средствами и методами физической культуры обеспечивают каждому человеку возможность эффективно управлять состоянием своего организма с целью его оптимизации.

Ключевые слова: физическая культура личности, средства физического воспитания, методы физического воспитания, дополнительные средства формирования физической культуры.

Решение системной задачи физического воспитания студентов, определенной государственной учебной программой как «Формирование физической культуры личности», предполагает критический анализ средств и методов физического воспитания, реализуемых в гуманитарных вузах в контексте их направленности на решение указанных задач.

Создаваемая десятилетиями система государственного устройства сформировала человека, практически не готового к интенсивным изменениям в современном обществе, самостоятельному принятию жизненно важных решений, освоению новых представлений и соответствующих форм практической деятельности. В силу этого происходящее в настоящее время переустройство общества обозначило проблему не только преобразования многих сторон жизнедеятельности человека, но и проблему образования самого человека – его сознания и мировоззрения, его отношения ко многим явлениям общественной жизни.

Значимым компонентом образования, участвующим в решении данной проблемы, является физическая культура. Основным и специфическим средством физического воспитания традиционно признаются физические упражнения. Считается, что с помощью физических упражнений осуществляется биологическое воздействие на организм занимающихся, изменяется его физиологическое состояние, передается общественно-исторический опыт, т.е. осуществляется социальное развитие личности.

Физические упражнения или двигательные действия, выполняемые студентами в процессе обязательных учебных занятий и во время самостоятельных тренировок, мы рассматриваем как действия, в которых проявляется единство физической и психической деятельности занимающихся.

С целью решения задач физического воспитания студентов мы говорим о физическом упражнении или одном занятии как о средстве, но с помощью одного упражнения или занятия педагогических целей достичь невозможно. Необходимо повторять их с тем, чтобы усовершенствовать движения или развить двигательные качества. Поэтому физические упражнения рассматриваются не только как средство, но и как метод обучения и воспитания студентов. Важнейший признак физических упражнений как метода – повторность их применения,

что и позволяет оказывать необходимое воздействие на занимающегося.

Перед преподавателями кафедры физического воспитания при решении воспитательных, образовательных задач и задач физического развития студентов в процессе физического воспитания, спортивной тренировки, физической рекреации и реабилитации особо важное значение приобретают способы применения избранных средств, которые помогут более успешно и продуктивно достигнуть поставленных целей.

Встает вопрос: «Что же следует понимать под методом и какие их разновидности применять в практической работе со студентами?». Несмотря на существующие различия в понимании преподавателями кафедры физического воспитания МГОГИ категории «метод», можно выделить ряд общих существенных признаков, характеризующих это понятие:

1. Любой метод предполагает осознанную цель, без чего невозможна целенаправленная деятельность субъекта (преподавателя), т.е. он должен быть целесообразен и характеризуется плановостью и реализацией определенного способа деятельности. Способ – это технологическая сторона метода. В педагогической практике, как правило, засекречиваются не способы действий, а технологии их освоения.
2. Достижение намеченной цели осуществляется в процессе деятельности студентов, которая включает в себя определенную совокупность действий, порядок, содержание и последовательность которых определяется субъектом деятельности (преподавателем).
3. Всякий применяемый на занятиях метод предназначен для воздействия на какой-либо объект, и поэтому для успеха применяемого метода преподавателю надо что-то знать об объекте, о его свойствах, о ходе изменения его под влиянием применяемых над ним действий. Объектом и субъектом воздействий при занятиях физическими упражнениями является личность студента, различные ее сферы: эмоции, воля, интеллект, телосложение, мотивация к знаниям, уровень развития физических качеств и пр.
4. Применение выбранного преподавателем метода

должно неизбежно и закономерно вести к достижению поставленной цели, т.е. к решению намеченной преподавателем образовательной, воспитательной или тренировочной задачи.

При обобщении вышеизложенных преподавателями признаков понятие «метод» можно определить следующим образом:

Метод – это разработанная и применяемая с учетом педагогических закономерностей система действий преподавателя, целенаправленное применение которой позволяет организовать определенным способом теоретическую и практическую деятельность студента, обеспечивающую успешное освоение им двигательных действий и навыков, направленных на развитие физических качеств и формирование свойств личности.

В теории и методике физической культуры выделяют разные виды эффектов, которые возникают в организме и психике человека в результате применения физических упражнений:

1. В зависимости от решаемых задач различают образовательный, оздоровительный, воспитательный, функционально-развивающий, рекреационный, реабилитационный эффекты;
2. В зависимости от применяемых упражнений эффект может быть специфическим и неспецифическим (общим);
3. В зависимости от преимущественной направленности на развитие и совершенствование какой-либо способности (функции) существуют: силовой, скоростной, скоростно-силовой, аэробный, анаэробный и другие виды эффектов;
4. В зависимости от достигнутых результатов эффект может носить положительный, отрицательный или нейтральный характер;
5. В зависимости от времени, в рамках которого осуществляются адаптационные (приспособительные) изменения в организме, эффект может подразделяться на срочный, который возникает после выполнения одного или серии упражнений в одном занятии; отставленный (текущий), появляющийся после нескольких занятий; кумулятивный (суммарный), который появляется после какого-то длительного этапа, периода занятий.

В основе управления физическим развитием студентов с помощью физических упражнений лежит их главное средство, называемое нагрузкой. Нагрузка – это мера воздействия физических упражнений на организм или суммарная величина функциональных изменений в организме при выполнении упражнений. Нагрузка – следствие активной двигательной деятельности, и ее принято считать внутренней стороной мышечной работы. Внешней стороной считается выполненная физическая работа или показанный результат в спортивной деятельности. После выполнения физической нагрузки в организме остается след; если нагрузка была привычной для организма, то после отдыха его работоспособность восстанавливается до исходного уровня. Если нагрузка была повышенной, то в организме происходят перестройки, ведущие к повышению функциональных возможностей. Происходит сверхвосстановление работоспособности организма и его функций (суперкомпен-

сация). Знание преподавателем личности студента как субъекта и объекта воздействий при занятиях физическими упражнениями позволит ему методически грамотно, последовательно и целенаправленно применять средства и методы физического воспитания с целью формирования физической культуры субъекта образовательной деятельности. Именно в этом и заключается управление физическим развитием студентов с помощью физических упражнений.

В процессе выполнения физических упражнений участвуют различные стороны личности человека: интеллектуальная, нравственная, волевая. Так, содействие умственному воспитанию заключается в необходимости освоения закономерности техники выполнения сложных двигательных действий, в творческом поиске наилучших двигательных решений, активизацией психических процессов.

Физические упражнения становятся эффективным средством воспитания волевых, нравственных качеств и формирования психофизической готовности, когда в процессе их выполнения требуется проявление смелости, упорства, выдержки, характера, взаимовыручки и др. Обучение становится воспитывающим лишь в том случае, когда задачи воспитания студентов находятся в сфере внимания преподавателя, когда он ставит и решает их намеренно и систематически. Это значит, что воспитывающая роль обучения зависит от преподавателя и его умения формировать и корректировать профессионально значимые и жизненно необходимые свойства личности студента. К наиболее существенным, на наш взгляд, факторам эффективности воздействия на студентов физических упражнений относятся:

1. Психическое состояние занимающихся при решении стоящих перед преподавателем педагогических задач. Процесс обучения – двухсторонний. Именно поэтому педагогический эффект будет зависеть не только от квалификации преподавателя, но в равной степени и от активности, мотивации и уровня интеллекта студента.
2. Особенности контакта: возраст, пол, состояние здоровья, уровень физической подготовленности, осознанного отношения к занятию.
3. Санитарно-гигиенические факторы. Именно они прежде всего способствуют реализации оздоровительной направленности занятий.
4. Метеорологические факторы. Жара или холод, влажность, сильный ветер – этой группой факторов управлять нельзя, но преподаватель должен учитывать их при проведении занятий.
5. Инвентарь, оборудование, аппаратура срочной информации, их грамотное использование существенно влияют на обучение технике движений, эффективности и скорости освоения физических упражнений и оказывают значительное воздействие на конечный результат.

Наряду с разнообразными физическими упражнениями важными средствами формирования физической культуры личности являются игра, гимнастика, туризм и спорт.

Значительное место в обучении игровой деятельности студентов гуманитарных вузов должны занимать

игры, в которых для решения поставленных задач используются разнообразные двигательные действия в форме ходьбы, бега, прыжков, метаний, лазания, переноски предметов, приемов борьбы и самозащиты, преодоления препятствий и других видов передвижения. Очень важно, чтобы в процессе игры студенты использовали не только свои физические способности, но и формировали и совершенствовали волевые, нравственные, интеллектуальные качества. При проведении игр преподаватель должен незамедлительно пресекать элементы агрессивности, жесткого отношения к сопернику и поощрять взаимовыручку, доброжелательность и уважение к сопернику, элементы полового воспитания.

Гимнастика в физическом воспитании занимает значительное место и является важным средством физического воспитания студентов. Отличительными особенностями гимнастики являются:

- все ее виды служат решению конкретных воспитательно-образовательных задач;
- ее направленность на дифференцированное овладение основами координации движений;
- избирательное воздействие на строение и функции организма.

Перечисленные особенности гимнастики существенно сказываются на условиях и характере учебно-воспитательной работы со студентами. На занятиях гимнастикой постоянно и последовательно обеспечивается усвоение студентами основных дисциплинарных требований, воспитывается исполнительность, прилежание, настойчивость, вдумчивость, культура движения, смелость и другие качества личности.

Туризм в физическом воспитании студентов предусматривает длительные путешествия с целью активного отдыха, укрепления здоровья и закалывания, приобретения новых знаний, умений и навыков. С точки зрения задач физического воспитания наибольшее значение в туризме имеет разнообразная двигательная деятельность в естественных природных условиях, обеспечивающая хорошее физическое развитие и укрепление здоровья.

Спорт в физическом воспитании связывает специфическая деятельность, направленная на достижение максимально высоких результатов в избранных видах.

К дополнительным средствам формирования физической культуры личности также относятся естественные силы природы и гигиенические факторы. С их помощью полнее и эффективнее используется основное средство, создаются условия для эффективного влияния физических упражнений на занимающихся, усиливается оздоровительное и воспитательное воздействие. Основные и вспомогательные средства физического воспитания должны применяться в единстве, дополнять и усиливать друг друга. Таким образом, физические упражнения, дополнительные и вспомогательные средства физического воспитания можно определить как двигательную деятельность, осуществляемую по законам физического совершенствования и направленную на формирование физической культуры личности.

В основе физической культуры, как известно, лежит двигательная деятельность. И как любая деятельность, она имеет три составляющих:

- информационный компонент – знания;
- операционный компонент – способы деятельности;
- мотивационный компонент – образцы или мотивационная ориентация.

Таким образом, в нашем предмете выявляются три основных раздела: знания, способы деятельности, физические упражнения или двигательные действия.

Важной предпосылкой успешности обучения двигательным действиям, по нашему убеждению, является своевременное определение объективных противоречий между задачами, требованиями к качеству действий и эффективности их применения, с одной стороны, и имеющимся фондом знаний, умений, навыков, уровнем физического развития занимающихся – с другой; между личными интересами в области физической культуры и обязательными требованиями учебной программы. Выявление и регулирование этих противоречий, осмысление их сути студентами – одно из важнейших условий мотивации и активизации учебной деятельности.

В качестве ведущего компонента содержания физического образования личности выделяют знания. К основной группе методов, направленных на приобретение в процессе обучения необходимых знаний в области физической культуры, нами реализуются:

Рассказ – это изложение событий в повествовательной форме, в котором сообщаются истории научных открытий в области физического воспитания, развития вида спорта, техники движений, методики тренировки и др.

Беседа представляет собой вопросно-ответную форму о владении студентами учебным материалом.

Описание – это подробный перечень признаков, особенностей изучаемого упражнения. При его применении преподавателем говорится, что надо делать, но не указывается, почему надо делать так.

Характеристика – обобщение перечисление наиболее важных признаков действия. В нем дается ответ на вопрос: «Как делать?».

Объяснение – предполагает раскрытие преподавателем существенных закономерностей выполняемых движений.

Следующая группа методов связана с передачей и усвоением печатной информации путем работы студентов с учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями и специальной литературой. Они позволяют получить более полные и достаточные знания о современных принципах и методиках самостоятельных индивидуальных и групповых занятий, методах само- и медицинского контроля при занятиях физической активностью, повышают педагогическую культуру студентов.

Умение увязать полученные теоретические знания, их значение и востребованность в процессе занятий имеют особое значение при формировании физической культуры личности. Только по мере накопления теоретических знаний и освоения двигательных навыков формируется осознанное отношение к занятиям физической активностью, вырабатываются специализированные восприятия: «чувство снаряда», «чувство мяча», «темпа выполнения упражнений», повышающие сенсорную культуру двигательной деятельности занимающихся.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Однако в практике физического воспитания трудно отдать предпочтение одному из перечисленных методов, формирующих физическую культуру личности. Они чередуются и дополняют друг друга в определенной последовательности на протяжении всего круга обучения в институте. В каждом отдельном случае выбор метода или их сочетания определяется решаемой задачей, характером физического упражнения и условиями их выполнения, ин-

дивидуальными особенностями занимающихся, наличием материальной базы и уровнем методической подготовленности самого преподавателя и занимающихся.

Практическая реализация предлагаемых средств и методов создает объективные предпосылки для решения системной задачи физического воспитания – воспитание физической культуры личности студента гуманитарного вуза.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена вопросу актуальности развития творческих способностей детей в системе педагогического взаимодействия, особенностям личности одаренного ребенка, а также процедуре идентификации признаков одаренности ребенка.

Ключевые слова: творческие способности, одаренность, психодиагностический мониторинг.

Развитие творческих способностей детей является актуальной проблемой в системе педагогического взаимодействия. Как правило, творческие способности рассматриваются как неотъемлемый признак или даже как синоним одаренности ребенка.

Согласно статистическим данным примерно 20% детей в нашей стране можно отнести к числу одаренных. Но в результате того, что они не получают необходимой поддержки для развития талантов, действительно одаренными после окончания школы остаются только всего 2-5%, т. е. в процессе развития и обучения страна теряет почти 90% потенциальных талантов. Россия в этом плане – не исключение. В США около 30% детей, отчисляемых из школы за неуспеваемость или неспособность, – одаренные или даже сверходаренные дети.

Психологическое и педагогическое изучение детской одаренности в нашей стране долгое время находилось за пределами научного интереса: господствующая идеология выдвигала принцип «равенства» и «одинаковости». Однако в последнее время выявлению детей, которые обладают незаурядными способностями, уделяется особое внимание.

В педагогической науке до сих пор существуют противоречивые взгляды на одаренность. Одни считают, что одаренным является каждый нормальный ребенок. Нужно только вовремя заметить его исключительность и развивать ее. Другие придерживаются мнения, что одаренность – весьма редкое явление, оно присуще только незначительному проценту людей.

Одаренность может быть как общей, проявляющейся во всех видах деятельности ребенка и сферах его интересов, так и специфической, например музыкальной, спортивной. Во втором случае ребенок показывает высокие результаты только в одной сфере.

Чаще всего под одаренностью подразумевают высокий уровень развития интеллекта и одаренными считаются те, кто лучше учится, может блеснуть эрудицией, быстро соображают.

Но есть и другая категория детей. Их основная отличительная черта – оригинальность мышления, нестандартность решений. Для них не являются аксиомой общепринятое решение или мнение. В школьном возрасте такого ребенка можно заметить по тому, как хорошо он усваивает учебный материал, стремится к творчеству, выдвигает множество гипотез и догадок, с удовольствием берется за решение сложных и долгосрочных заданий и не любит готовых ответов. Ему присуще так называемое дивергентное мышление.

Выделяется несколько свойств такого мышления (Guilford, 1967).

Пластичность. Творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два.

Подвижность. Для творческого человека не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения.

И, наконец, главное – это то, что творческое мышление оригинально. Оно порождает неожиданные, небанальные и непривычные решения.

Пикассо говорил: «Я не ищу, я нахожу». Именно в этом кроется главное различие между интеллектуальной и творческой личностью. С другой стороны, эти два качества должны сочетаться, и для того, чтобы творческий дух проявил себя в полную силу, необходим определенный уровень интеллекта.

Особенностями детей с творческим складом ума является также непослушание, своевольное поведение, независимый характер, часто его поведение не вписывается в общепринятые нормы поведения.

Творческие дети часто неудобные ученики. В свое время П. Торранс обратил внимание как раз на учеников с низкой успеваемостью, а не на отличников. Именно они оказываются более самобытными и обладают иной одаренностью – творческой, с ними интереснее заниматься. Дети с высоким уровнем развития творческих способностей все пропускают через себя, через собственное видение мира и отношение к нему. Им бывает труднее учиться, но легче что-нибудь придумать, изобретать.

Известно, что Эйнштейну и Черчиллю учиться в школе было трудно, но не потому, что они были рассеянными и недисциплинированными, как считали учителя. На самом деле преподавателей раздражала их манера не отвечать прямо на поставленный вопрос, а вместо этого задавать какие-то «неуместные» вопросы.

Личность творческого ребенка отличает неспособность приспосабливаться к общепринятому. Это создает некоторые трудности в процессе педагогического взаимодействия. В научной литературе одаренность детей включена в особую группу отклонений, а одаренные дети по решению Всемирной организации здравоохранения входят в «группу риска». Им необходимо особое воспитание, специальные, индивидуальные учебные программы, специально подготовленные учителя, специальные школы (Юркевич, 1996). Поэтому очень важно своевременно заметить неожиданных творческих детей.

К. Д. Ушинский говорил: «Чтобы влиять на ребенка во всех отношениях, надо знать его во всех отношениях». Поэтому, работа педагога с одаренными детьми требует от него не только внимания на развитие творческих спо-

способностей, «необычности» в этом смысле, но и знания психолого-педагогических основ развития общей интеллектуальной одаренности, требований к программам обучения таких детей, специфику их возрастного развития и социализации, особенности семейного воспитания.

Многие ученые считают, что не все одаренные дети «показывают» свою одаренность с раннего возраста. Особенности способности могут проявляться в любом возрасте при создании благоприятных внешних условий, условия вовлечения детей в интересную для них деятельность с возможностью достижения успеха. Для этого необходимо предоставить детям возможность:

- развивать имеющиеся у них способности;
- внимательно и продуктивно относиться ко всему, что происходит вокруг них;
- выступать в роли авторитетного взрослого, с которым возможно «понимающее» общение и сотрудничество;
- оперировать информацией, совместно обсуждать, анализировать ее содержание.

Как отмечает М. Фергюсон (Ferguson, 1974), «творческие способности не создаются, а высвобождаются». Поэтому, для того чтобы понять, как развилась творческая деятельность, надо оценить не только и даже не столько необходимый для этой деятельности базовый уровень интеллекта, сколько личность человека и пути ее формирования.

Так, и И. П. Волков говорит о том, что не надо ждать стихийного появления одаренных, их надо целенаправленно выращивать: начиная с первого класса приобщать к различным видам творчества, в том числе и к серьезным занятиям наукой. Таким образом, И. П. Волковым, по существу, установлен сензитивный период развития творческих способностей, совпадающий с младшим школьным возрастом. Это хорошо согласуется с тем, что в ведущей для данного возраста учебной деятельности происходит овладение основами трудового и интеллектуального социального опыта, навыками и умениями. Эти выводы сделаны ученым на основании многолетнего опыта работы (около двух десятилетий) по развитию творческих способностей школьников.

Большой знаток психологии ребенка писатель К. И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» писал: «...Начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом. Поистине ребенок есть величайший умственный труженик, который, к счастью, даже не подозревает об этом». Так, у Н. Н. Римского-Корсакова обнаружили способности в 2 года. И. Репин начал рисовать в 4 года, А. С. Пушкин начал писать свои стихи в 9 лет, М. Ю. Лермонтов в 10 лет, А. С. Грибоедов в 11 лет поступил в Московский университет, а в 15 окончил два отделения (словесное и юридическое) философского факультета и т.д.

В связи с вышесказанным, огромное внимание должно уделяться личности педагога и его профессиональной подготовке. Специфический компонент профессиональной квалификации педагогов для работы с одаренными, талантливыми детьми включает в себя:

а) психолого-педагогические знания, умения и навыки, которые являются результатом активного усвоения психологии и педагогики одаренности;

б) профессионально-личностную позицию педагогов, позволяющую успешно активизировать и развивать детскую одаренность, предоставлять учащимся свободу учиться;

в) профессионально значимые личностные качества педагогов: высокие уровни развития познавательной и внутренней профессиональной мотивации, эмпатии; внутренний локус контроля; высокая и адекватная самооценка; стремление к личностному росту и т.д.

Не менее важен вопрос о методах выявления одаренности. По мнению М. А. Холодной (Холодная, 2000), традиционные психометрические тесты интеллекта и креативности не пригодны для диагностики признаков одаренности. Она предлагает в качестве адекватной процедуры идентификации признаков одаренности ребенка – психодиагностический мониторинг.

Психодиагностический мониторинг должен отвечать ряду требований:

1. Длительность диагностического процесса, что позволяет зафиксировать своеобразие динамики проявлений одаренности;
2. Многократность обследования с использованием множества измерительных процедур, отбираемых в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью данного ребенка;
3. Оценка поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые соответствуют его склонностям;
4. Диагностика в условиях обогащенной предметной и образовательной среды при разработке индивидуализированной стратегии обучения данного ребенка;
5. Диалогический характер процедуры диагностики с обязательной обратной связью на ребенка;
6. Диагностическое обследование должно проводиться в ситуации реальной жизнедеятельности, приближаясь по форме своей организации к естественному эксперименту;
7. Использование таких предметных ситуаций, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в постановке проблемы, выборе способа своего поведения и т.п.

И в заключение. Творческий человек эклектичен, любознателен и постоянно стремится объединить данные из различных областей. Творческие люди любят забавляться, и голова у них полна всякого рода чудных идей. Их восприятие мира непрерывно обновляется.

Чаще всего творческие люди сохраняют детскую способность к удивлению и восхищению. Это мечтатели, которые порой могут сойти за сумасшедших.

Но, к сожалению, как говорил А. Сент-Экзюпери, во многих детях «убивают Моцарта» и ребенок, как правило, под влиянием образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т.д. превращается в разумного, консервативного и расчетливого взрослого конформиста.

Поэтому нам, педагогам, следует помнить об этом и стараться сделать все, чтобы не нарушить, не затормозить или порой даже необратимо не подавить развитие столь хрупкого создания, каким является человеческий ребенок.

Литература

1. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству. – М., 1982.
2. Рабочая концепция одаренности. / Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998.
3. Холодная М. А. Принципы и методы выявления одаренных детей. / Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник Российского психологического общества: Т. 8, вып. 1: Материалы I Международной конференции / Отв. ред. Проф. Д. Б. Богоявленская, проф. В. Д. Шадриков. – Самара: Москва: Изд-во РПО, 2000.
4. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. // Собр. соч. – т.2. – 1948.
5. Чуковский К. И. От двух до пяти. – М., 1990.
6. Экзюпери А. Маленький принц. Планета людей. – СПб., 1999.
7. Ferguson M., 1974. La révolution du cerveau, Paris, Calmann – Lévy.
8. Guilford J. P., 1967. The nature of human intelligence, New York, McGraw – Hill.

ИДЕЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Глобальная перестройка основ образования, изменение ценностных ориентиров требуют от педагогической науки нетрадиционных подходов к решению образовательных задач, отличающихся не только характером разрешения проблем, но и характером их постановки. Идея свободного воспитания, с ее главным приоритетом – ребенком, на наш взгляд, наиболее созвучна тем серьезным требованиям, которые предъявляет человеку современность. На этом фоне актуализируется обращение к моделям образования и воспитания, приоритет в которых отдается самоопределению ребенка, а в основу положены любовь к нему, уважение его интересов, потребностей, желаний. К таким моделям смело можно отнести педагогику конца XIX – начала XX века Л. Н. Толстого, С. А. Рачинского, К. Н. Вентцеля, В. В. Измайлова и др.

Ключевые слова: свободное воспитание, гуманизм, уважение к личности ребенка, природные задатки, самосовершенствование, ненасильственное развитие.

Идея свободного воспитания занимает особое место в истории педагогики. На протяжении многих веков теории и практики воспитания искали возможности воплощения не авторитарного, ненасильственного воздействия на подрастающее поколение. История педагогики знает немало примеров, когда идея свободного воспитания была положена в основу жизнедеятельности детских учреждений. Среди них Яснополянская школа Л. Н. Толстого, Татевская сельская школа С. А. Рачинского, «Дом свободного ребенка» К. Н. Вентцеля, колония «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого и другие. Почти всегда такой опыт давал положительный эффект: повышалась активность и самостоятельность воспитанников, пробуждался интерес к учебе и желание трудиться. Деятельность подобных учреждений в силу различных обстоятельств, обусловленных политическими, экономическими и другими факторами, не была длительной. Они закрывались, но это не уменьшало энтузиазма и уверенности в своей правоте приверженцев идей свободного воспитания, пытавшихся реализовать их на практике.

В настоящее время, когда современная наука находится в поисках новой парадигмы образования, идея свободного воспитания получила новый всплеск интереса и внимания к себе. Глобальные проблемы, охватившие человечество, требуют изменения установок, развивающих новое понимание природы, гармоничное и заботливое, а не хищническое и опустошительное. Перспективы выживания планеты и человеческой цивилизации становятся педагогической областью, ученые связывают их с изменением способа жизни человека, стиля его общения с другими людьми, характера труда, т.е. с изменением типа личности. Ученые ведут речь об определенном цивилизованном сдвиге, затрагивающем основы бытия, поэтому встает вопрос об изменении его важных составляющих: воспитания и образования. И, конечно же, главной задачей образования на рубеже веков должно стать не насаждение определенного набора ценностей, а формирование у подрастающего поколения собственной нравственной восприимчивости, способности к формированию собственных взглядов.

Идея свободного воспитания зародилась в недрах античной философии. Сократ, по мнению исследовате-

лей, предтеча свободного воспитания, сформулировал ключевой постулат этой идеи: в каждом человеке солнце.

Автором же теории свободного воспитания в России по праву считается Л. Н. Толстой. По мысли Л. Н. Толстого, свободное воспитание должно содействовать развитию природных задатков ребенка и помочь ему самостоятельно выработать нравственные убеждения.

Анализируя постановку школьного дела в России и на Западе, Л. Н. Толстой настойчиво искал пути решения социальных проблем народного образования, критически оценивал все виденное, размышлял над теоретическими вопросами педагогики: «Школа определилась: переход от практики жизни к теории. Готовое из жизни привести в систему. Во всех науках и особенно в естественных»¹.

Л. Н. Толстой прекрасно описал то впечатление о постановке народного образования в Западной Европе, которое создалось у него после второго заграничного путешествия: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети»².

На Л. Н. Толстого произвела угнетающее впечатление методика обучения во многих учебных заведениях Европы, механическое, бессмысленное заучивание текстов учебников, воспитание в духе покорности властям. В воспоминаниях о школе во Франкфурте-на-Майне Л. Н. Толстой писал: «Все, что вы видите, – это скучающие лица детей, насильно вогнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со страхом ожидающих вопроса учителя, делаемого для того, чтобы против воли принуждать детей следить за преподаванием»³.

Л. Н. Толстой, наблюдая за подобной практикой, утверждался в своих выводах о том, что отсутствие свободы, телесные наказания и достаточно примитивное содержание обучения препятствует личностному росту учеников. «Стоит взглянуть, – писал Л. Н. Толстой, – на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе, – то вы видите жизнерадостное, любопытное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучение, как радости, ясности и часто сильно выражающее свои

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. – Т. 48. – С. 34.

² Гусев Н.Н. Летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого (1828-1890). – М., 1958. – С. 314.

³ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 50.

мысли своим языком, – то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, – существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка»⁴.

В своих педагогических сочинениях Л. Н. Толстой высказал мысли о тяжелых последствиях подобной организации обучения, так как она приводит к явлению, которое мы сегодня называем деперсонализация, или разрушение личности. Л. Н. Толстой объяснил, что такие личностные проявления, как лень, апатия, честолюбие, «раздраженное самолюбие», – результат практики «эмпирической абстрактной» педагогики.

В статье «Воспитание и образование» Л. Н. Толстой рисует «продукт» «эмпирической», «абстрактной» педагогики – юношу Ваню, прошедшего весь курс наук в учебных заведениях России и в результате «чужим умом думающего», «чужим языком говорящего», «курящего папиросы и пьющего вино», «самоуверенного и самодовольного»⁵.

По мнению Л. Н. Толстого, традиционное авторитарное воспитание тормозит творческое развитие детей, что было определенным регрессом, возвращением к дикости. «Всякий школьник до тех пор составляет диспарат (несоответственность) в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т.д., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен»⁶.

Вместе с тем, сравнивая постановку воспитания в школах России и Германии, Л. Н. Толстой увидел в Иене школу, которая предвосхитила его ожидания. 7 августа 1862 года Л. Н. Толстой пишет С. А. Рачинскому: «Самая интересная и главное единственное почти живое заведение из всех немецких школ... остальные, вы знаете, как мертвы, совсем мертвы»⁷. Л. Н. Толстой был возмущен тем, что школа застыла в своем развитии, нет поиска, нет эксперимента, все это обрекло ее на застой и консерватизм. А школа как система динамичная, подвижная не может стоять на месте, потому что личность ребенка находится в постоянном развитии, в изменении, а поэтому работа учителя требует постоянного поиска новых, более совершенных подходов в воспитании и обучении.

Выводы, к которым пришел Л. Н. Толстой, были по тому времени важными. Он утверждал, что современная ему дегуманизированная педагогическая наука соответственно предлагает дегуманизированный продукт, выпускник системы народного образования – это прообраз будущего конформиста, «чужим умом думающего», «чужим языком говорящего», полностью отчужденного от прежних условий жизни и родителей, в дальнейшем

рационалиста, у которого «совесть спрятана в карман»⁸.

Л. Н. Толстой назвал педагогику своего времени абстрактной, эмпирической, которой свойственны биологизаторские и механические тенденции.

Л. Н. Толстой подверг резкой критике всю существующую систему обучения и в России, которая была ориентирована на то, чтобы воспитывать из человека бессловесного исполнителя. В практике обучения использовались отсталые методы обучения, которые нередко являлись препятствием в развитии природных сил ребенка. Л. Н. Толстой писал после посещения занятий в Подосиновской школе: «Я оглядывался, искал живого взгляда и изредка замечал мальчика, оторвавшегося от книги и внимательно и умно смотревшего на меня, – я подходил, спрашивал, но в ту же минуту какой-то туман застилал его глаза, и он снова бессмысленно начинал твердить свой стишок... Наконец, извещенный каким-то услужливым мальчиком, явился учитель, хромым с костылем, с неделю небритый, и с опухшим, мрачным и жестоким лицом. Я попросил его показать мне, как он учит, он стал подходить к каждому из мальчиков, и я заметил, как у каждого из них щурились глаза и головы вжимались в плечи при приближении небритого лица учителя...»⁹.

В своей статье «О народном образовании», написанной в 1874 году, Л. Н. Толстой сравнивает перенесенную на русскую почву западноевропейскую педагогическую систему с новой молотилкой, которая «куплена дорого, поставлена, пустили молотить, молотит дурно, как ни подвинчивай доску, нечисто молотит, и зерно идет в солому». «Но хоть и убыток», но «деньги потрачены». Л. Н. Толстой с грустью замечает: «Я знаю, еще долго будут процветать наглядные обучения, и кубики, и пуговицы вместо арифметики, и шипенье для обучения букв... Но я тоже твердо знаю, что здравый смысл русского народа не позволит принять эту навязываемую ему ложную и искусственную систему обучения... что в великом деле своего умственного развития он не сделает ложного шага и не примет того, что дурно...»¹⁰.

Исходя из жизни, опираясь на личный опыт, а также анализ современного состояния образования, Л. Н. Толстой выработал собственный подход к этой проблеме и попытался воплотить свои положения на практике в созданной им Яснополянской школе, а также попытался ответить на два основных вопроса: чему нужно учить и как нужно учить. Величайшая заслуга его в том, что он страстно боролся против установившихся шаблонов в обучении, против рутины и бюрократизма в воспитании и образовании, давал пример гуманного отношения к ребенку, возбуждения и развития в нем творческих сил и способностей. Л. Н. Толстой даже поделился с С. А. Рачинским своими мыслями по поводу целей и задач народного образования: «Учить этих детей надо затем, чтобы дать им дощечку спасения из этого океана невежества, в котором они плывут... Я не мог и не могу войти в школу и в сношения с мальчиками, чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть

⁴ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 62.

⁵ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 216.

⁶ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 62.

⁷ Гусев Н.Н. летопись жизни и творчества Льва Николаевича Толстого (1828-1890). – М., 1958. – С. 407.

⁸ Кудрявая Н.В. Лев толстой о смысле жизни. Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н.Толстого. – М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993. – С. 68.

⁹ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 94.

¹⁰ Толстой Л.Н. Пед. соч. – М.: Педагогика, 1989. – С. 339.

Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского и как бы узнать, кому что нужно»¹¹.

С. Венгеров в статье «Л. Н. Толстой», помещенной в Энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Эфрона, дает очень высокую оценку Яснополянской школе. Эта школа, по мнению автора, принадлежит к числу самых оригинальных педагогических попыток, когда-либо сделанных. В эпоху безграничного преклонения перед новейшей немецкой педагогикой Толстой решительно восстал против всякой регламентации и дисциплины в школе; единственная метода преподавания, которую он признавал, была та, что никакой методы не надо. Все в преподавании должно быть индивидуально – и учитель, и ученик, и их взаимные отношения. В Яснополянской школе дети сидели кто где хотел. Никакой определенной программы преподавания не было. Единственная задача учителя заключалась в том, чтобы заинтересовать класс. Несмотря на этот крайний педагогический анархизм, занятия шли прекрасно. Их вел сам Толстой, при помощи нескольких постоянных учителей и нескольких случайных, из ближайших знакомых и приезжих»¹².

Преподаватели, работавшие в Яснополянской школе, очень высоко оценивали созданную там организацию педагогического процесса. Так, преподававший в этой школе П. В. Морозов, вспоминал: «Школа не утомляла меня благодаря отсутствию казенщины... Кажущиеся беспорядки были здесь принципиальны, ибо граф вел занятия не по учебникам дидактики, а по тому плану, который выработала его гениальная голова, желавшая школу превратить в семью... Я свылся с школою, работал в ней до последнего дня ее существования и с сожалением оставил Ясную Поляну»¹³.

В биографическом очерке о Л. Н. Толстом, написанном Е. Соловьевым в 1902 году, также была дана высокая оценка Яснополянской школы, в которой в полной мере воплотилась идея свободного воспитания. Е. Соловьев писал, что эта школа вызывала удивление в педагогах, например, французских, которые решительно отказываются понять, как при такой анархии водворялся свободный порядок. Не отрицая факта успешности преподавания в Яснополянской школе, они старались

объяснить это громадной разницей между французскими городскими детьми и русскими деревенскими ребятами, тогда как главная причина здесь кроется в том, что громадное большинство учителей, как французских, так и европейских вообще, а наших русских в частности, имеют в виду свое удобство, а не удобство учеников.

Именно «удобство учеников», чуткое отношение к крестьянским детям, к их индивидуальности отличало Яснополянскую школу. «С чуткой и нежной внимательностью подойдя к массе крестьянских детей, – писал А. И. Зак, – Толстой, как и Тургенев в «Бежине луге», открыл в ней много свежих, дышащих душевной красотой и прелестью незаурядных натур»¹⁴.

Подводя итоги сказанному, нельзя не согласиться с мнением А. А. Шаталова, что основными признаками, характеризующими идею свободного воспитания в понимании Л. Н. Толстого являются¹⁵:

1. Основа обучения и воспитания, определяющая естественные отношения между учителем и учащимися, исключая любое принудительное воздействие со стороны обучающихся.
2. Определенная форма побуждающего ненасильственного воздействия на ребенка с целью проявления в нем активности и самостоятельности во всех областях его деятельности.
3. Неиссякаемая вера в природные силы ребенка, гуманизм и уважение к личности ребенка.
4. Создание необходимых условий и предпосылок со стороны школы и учителей для самореализации природных задатков детей в процессе образования.
5. В основе формирования личности лежит христианская вера, «божественное начало».
6. Организация обучения на основе интереса, желаний ребенка, его индивидуальных особенностей, используя при этом те формы и методы, которые выгодны и удобны для учеников.
7. Широкое открытие сети народных школ самим народом, исходя из его традиций, культуры, местных условий и возможностей.

¹¹ Антюфеева И.Н. Живые трепетные нити (Л.Н.Толстой и его смоленские корреспонденты и знакомые. Очерки). – Смоленск, 1991. – С. 30.

¹² Венгеров С., Л.Н.Толстой // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И.А.Эфрона. Т.65. – М., 1993. – С. 452.

¹³ Воспоминания учителя толстовской школы // Педагогический листок, 1913. – №1. – С. 58.

¹⁴ Зак А.И. Толстой и крестьянские дети // Педагогический листок, 1913. – №1. – С. 60.

¹⁵ Шаталов А.А. Педагогические взгляды Л.Н.Толстого: Учеб.пособие. – Москва: МГОПИ, 1993. – С. 93.

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Статья посвящена анализу интеллектуальных операций, которые лежат в основе разнообразных видов реконструкции материала при воспроизведении. Подчеркивается, что воспроизведение как проявление операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей в абсолютном большинстве случаев представляет собой не репродукцию, а неосознаваемую или осознаваемую реконструкцию оригинала, в основе которой лежат глубина переработки информации или отношения к ней.

Ключевые слова: память, мнемические способности, интеллект, воспроизведение, реконструкция.

Память является подсистемой личности, ибо характеризует содержание ее внутреннего мира. Содержание внутреннего мира личности, его картина, или образ мира (А. Н. Леонтьев и др.), репрезентация информации в памяти (И. Хофман и др.) проявляются в соответствии с эффективностью и уровнем развития мнемических способностей человека. С позиции системного подхода мнемические способности – это «свойства функциональных систем мозга, позволяющие кодировать и декодировать информацию в целях ее запоминания, сохранения и воспроизведения» (Черемошкина, 2009). При этом реализуются мнемические способности системой функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Признавая объективно существующую связь процессов запоминания и воспроизведения в едином познавательном акте, следует отметить назревшую необходимость изучения процесса воспроизведения в качестве относительно самостоятельного проявления мнемических способностей.

Экспериментально доказано, что воспроизведение как проявление операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей в абсолютном большинстве случаев представляет собой не репродукцию, а неосознаваемую или осознаваемую реконструкцию оригинала, в основе которой лежат глубина переработки информации или отношения к ней. Воспроизведение – процесс декодирования ранее запомненного материала. Внутри процесса воспроизведения выделяют процессы припоминания и процессы воспоминания. Припоминание позволяет произвольно извлечь из долговременной памяти образы прошлого, а воспоминание – произвольно извлечь из долговременной памяти образы прошлого (Черемошкина, 2000).

Проявление операционной стороны мнемических способностей – иной уровень интеллектуальной активности по сравнению с функциональными механизмами. Это уровень опосредствованного отражения в целях запоминания и воспроизведения. Опосредствованность в данном случае понимается широко – как использование всевозможных средств (от перцептивных до понятийных) ради достижения мнемического результата. Операционные механизмы – это главное условие разворачивания ментального мнемического пространства, если ситуация или особенности субъекта деятельности требуют этого (Черемошкина, 2009).

Одно из основных направлений исследования современной психологии операционной стороны памяти – это изучение условий проявления операционных механизмов мнемических способностей. Данное направление связано с именем П. И. Зинченко, который тщательно исследовал эффективность запоминания и воспроизведения материала в зависимости от его места в структуре деятельности (Зинченко, 1961).

Именно на исследование характера и особенностей проявления операционной стороны памяти направлены работы, посвященные реконструкции при воспроизведении. Безусловный по значимости материал по этому поводу находится в работе Ф. Бартлетта «Воспоминание» (Bartlett, 1932). Из отечественных психологов вопросам реконструкции материала при воспроизведении уделяли внимание П. П. Блонский, А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Комм, М. Н. Шардаков, Л. В. Занков, Д. М. Маянц, Г. М. Дульнев, а также Х. Р. Еникеев, А. И. Липкина, А. С. Бородулина, Т. А. Корман, А. К. Шульгин.

Ф. Бартлетт установил, что воспроизведение представляет собой не чистую репродукцию угасающей в памяти информации, а интеллектуальную реконструкцию, которая: а) проявляется в отборе главного и отсеке второстепенного материала, в обобщении и привнесении нового содержания, в изменении последовательности изложения, в различных заменах и искажениях воспроизводимого материала; б) зависит от большого числа факторов, в том числе от мотивов, целей и задач деятельности, уровня осмысления материала, эмоционального отношения к нему и т. д.

А. А. Смирнов отмечает, что наряду с количественными изменениями в запоминании, вызванными пониманием того, что заучивается, существенное место занимает качественная перестройка того, что запоминается, обусловленная осмысливанием запоминаемого материала.

«... Мы не просто воспроизводим меньше того, что есть в оригинале, но допускаем различные качественные изменения в подлиннике. Масштаб и характер этих изменений таковы, что сам процесс воспроизведения в этих случаях никак не может рассматриваться как голая репродукция, как простое восстановление того, что было воспринято. Это иногда весьма существенная перестройка, реконструкция воспринятого ранее ...» (Смирнов, 1966).

А. А. Смирнов выделяет следующие основные виды отступлений от подлинника при воспроизведении: 1) обобщение, или «сгущение», того, что в подлиннике дано в конкретной, развернутой, детализированной форме; 2) конкретизация и детализация того, что дано в более общем или сжатом виде; 3) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу, а также по степени общности и детализации; 4) смещение или перемещение отдельных частей подлинника; 5) объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой; 6) дополнения, выходящие за пределы подлинника; 7) искажение смыслового содержания оригинала в целом, равно как и его отдельных частей (Смирнов, 1966).

Все (кроме последнего) виды реконструкции при воспроизведении являются переработкой материала. В последнем случае действие операционной стороны памяти проявляется в совокупности с регулирующими механизмами.

А. А. Смирнов делает вывод, что в целом качественные изменения при воспроизведении вовсе не являются искажением того, что воспроизводится, или, во всяком случае, могут не быть им. Это не ложное, ошибочное припоминание, искажающее смысл оригинала. Тот, кто знакомится с таким реконструированным воспроизведением, может получить довольно широкие и, главное, правильные знания о содержании подлинника. Но действительно полного и точного знания оригинала реконструированное воспроизведение, естественно, не дает.

Изменения, наблюдаемые при воспроизведении, – результат сложной мыслительной деятельности, включающей обобщение, выделение частного и единичного, объединение сходного, разъединение различного, выделение главного, существенного и т.д. Именно эта мыслительная деятельность в ее самых разнообразных и сложных проявлениях и составляет психологическое ядро воспроизведения. Она является основным звеном реконструкции, основным «психологическим механизмом», в итоге действия которого осуществляется «перестройка» материала (Смирнов, 1966).

С. Л. Рубинштейн, касаясь этого вопроса, замечает, что воспроизведение не механическое повторение запечатленного или заученного. В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но в известной мере и формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания формирует само это содержание. Мысль включается в процесс воспроизведения, уточняя, обобщая, систематизируя, перерабатывая и реконструируя содержание. По своей психологической природе эта перестройка является, «прежде всего результатом непреднамеренной, но, безусловно, направленной работы мысли внутри воспроизведения» (Рубинштейн, 1989).

Классическая форма центральной функции памяти – приведение к единству – это восстановление исходного, его воспроизведение. В этом процессе и проявляются способы организации представлений (собственно мнемические операции) о которых можно судить по результатам различных форм воспроизведения. Однако эти способы не заложены в память «до опыта» (если в каче-

стве памяти рассматривать её природную основу). Чаще всего они представляют собой редукцию и перенос мыслительных операций на уровень бессознательных «умозаключений» памяти. Поэтому специальная организация «внешних» для памяти мыслительных процессов является наиболее прямым путем «проектирования» и процессов памяти (Черемошкина, 2009).

Регулирующую функцию по отношению к воспроизведению выполняют личностные образования, существование связей которых с мнемическими процессами доказывает вся история экспериментальной психологии памяти. Как отмечает А. А. Смирнов, наши потребности и интересы в существенной мере определяют направление перестройки, содержание и характер изменений, каким подвергается оригинал при воспроизведении (Смирнов, 1966). С. Л. Рубинштейн отмечает, что известную роль в преобразовании текста подлинника может играть эмоциональное отношение личности к воспроизводимому материалу (Рубинштейн, 1989).

На высоком уровне произвольности и осознанности запоминания и воспроизведения управляемо участвуют общие интеллектуальные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, благодаря которым происходит детализация смысловых звеньев, их дробление, объединение, повторение и т.д. (Черемошкина, 2009).

Исследование проблемы интегральных структур понятийного мышления, принадлежащее М. А. Холодной, наглядно демонстрирует глубинные связи мнемических процессов и понятийного мышления. Трактовка понятийного мышления как высшего уровня интеллектуальной деятельности, по мнению М. А. Холодной, приводит к анализу данного психического процесса как интегрального эффекта познавательного развития субъекта (Холодная, 1983). Учитывая сущность показателей мнемической активности концепта, выделенных М. А. Холодной, можно предположить, что степень сложности (развитости) памяти субъекта коррелирует со степенью сложности (развитости) его интеллекта. Другими словами, память и интеллект функционируют как «вложенные друг в друга» открытые системы.

Литература

1. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М., 1961.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 1.
3. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М., 1966.
4. Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983.
5. Черемошкина Л. В. Психология мнемических способностей: дис. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 2000.
6. Черемошкина Л. В. Психология памяти. – М., 2009.
7. Bartlett F. Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. – N.Y., 1932.

ПРОБЛЕМЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Основной целью лечебной физкультуры является оздоровление организма. Реабилитационная физическая культура применяется для восстановления утраченных прежде функциональных возможностей организма. Адаптивная физкультура направлена на реабилитацию, адаптацию и интеграцию в нормальную социальную среду людей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: формирование умений и навыков, общефизическая подготовленность, средства и методы физической культуры, физкультурное образование, психофизическое здоровье.

Физическая культура представляет собой часть общей культуры общества. Это совокупность материальных и духовных ценностей.

Развёртывание реформы физкультурного образования населения России выдвигает ряд важных вопросов, связанных с эффективной организацией и управлением физической культурой и спортом в учебных заведениях. Основной целью реформы является повышение роли физической культуры, оздоровление как всего общества, так и каждого его члена в отдельности. Приоритетной задачей преподавателей кафедры физического воспитания является вовлечение как можно большего количества студентов в практические занятия по физической культуре для того, чтобы повысить уровень психофизиологической устойчивости к нагрузкам, научить студентов уважать своё здоровье, уметь лечить себя с помощью лечебной физкультуры, дать знания о профилактике заболеваний средствами и методами физкультуры, снизить уровень тревоги и психического утомления, приводящий к нервно-психической дизадаптации.

В нашей стране кроме базовой физической культуры применяется: профессионально-прикладная, спортивная, реабилитационная, адаптивная и лечебная физическая культура.

Базовая физическая культура является фундаментальной во всех дошкольных, средних образовательных, специальных, профессиональных и высших учебных заведениях и проводится согласно требованиям Государственного стандарта.

Дефицит двигательной активности в современной жизни школьников и студентов становится реальной угрозой их здоровью и нормальному физическому развитию.

Современная молодёжь адаптируется и интегрируется в нестабильное социально-экономическое общество, которое постепенно теряет сформированные старшим поколением нравственные ориентиры и всё в большем масштабе и более молодом возрасте приобретает такие вредные привычки, как курение, алкоголизм, наркомания. С изменением общественного сознания теряются нравственные идеалы. Компьютеризация жизни и образовательного процесса во многом уменьшает контакт «учитель-ученик», «отцы и дети», в связи с чем теряется сформированная ранее система преемственности в обучении и воспитании. С раннего возраста дети впитывают, порой бесконтрольно, информацию из Интернета, не соответствующую их возрастным потребностям, создавая

новый (порой аморальный) облик молодого человека, а малоподвижный – «закомпьютерный» образ жизни приводит к приобретению различных заболеваний.

Таким образом, на протяжении многих лет наблюдается стойкая тенденция снижения уровня состояния здоровья студентов, поступивших на первый курс института. Количество студентов, отнесённых к специальной медицинской группе и полностью освобождённых от практических занятий по физкультуре с каждым годом увеличивается. Для таких студентов уже необходимы специалисты по лечебной, реабилитационной и адаптивной физкультуре, специально оборудованный спортивный зал, комплексы физических упражнений, адаптированные по нозологическому принципу.

Реабилитационная физическая культура применяется для восстановления утраченных прежде функциональных возможностей организма.

Адаптивная физкультура направлена на реабилитацию, адаптацию и интеграцию в нормальную социальную среду людей с ограниченными возможностями.

Основной целью лечебной физической культуры (ЛФК) является оздоровление организма. ЛФК включает в себя методы, основанные на использовании специально подобранных и методически разработанных физических упражнений. В основе оздоровительного действия лечебной физкультуры, применительно к студентам с ослабленным здоровьем, лежат строго подобранные дозированные физические нагрузки. Для укрепления и оздоровления организма применяется общая тренировка ЛФК, для устранения нарушений в функционировании определённых органов и систем организма – специальная тренировка. Эти лечебные мероприятия обеспечивают повышение уровня функционального состояния организма и при регулярности их выполнения гарантируют стабильное здоровье. В оздоровительных тренировках различают следующие компоненты нагрузки: вид нагрузки, интервалы отдыха между занятиями, интенсивность занятий, величину, продолжительность и темп нагрузки. Это определяет их эффективное влияние как на профилактику заболеваний, так и на физическое состояние учащихся, обеспечивая их положительный настрой и общую трудоспособность, т.е. улучшение психофизических характеристик студентов, что помогает им успешно справляться с физическим и психоэмоциональным напряжением и бороться с утомлением, вызванным учебными нагрузками.

Циклические упражнения аэробной направленности обладают оздоровительным эффектом в отношении сердечно-сосудистых заболеваний, атеросклероза, гипертонии. Упражнения смешанной аэробно-анаэробной направленности помогают бороться с остеохондрозом и сколиозом.

В настоящее время на первый курс поступают дети, рождённые в «лихие» девятые годы. Результаты многочисленных исследований морфофункционального состояния этих студентов выявили серьёзное его ухудшение. Среди них происходит увеличение числа инвалидов, студентов с избыточным весом тела либо наблюдаются процессы ретардации, встречается низкорослость, слабая физическая подготовленность, растёт уровень заболеваемости, показатели функционального состояния дыхательной и сердечно-сосудистой систем свиде-

тельствуют о низком уровне тренированности, а значит и низких адаптационных возможностях.

К примеру, в 2008-2009 учебном году на первый курс поступили 55 человек. После прохождения медосмотра в медицинском пункте нашего института освобождение от занятий физической культурой получили ещё 15 человек, а к специальной медицинской группе было отнесено 20 человек. Таким образом, получается, что только 36% студентов могли заниматься в основной группе.

На втором курсе в течение года все студенты, имеющие специальную медицинскую группу, были переведены в группу, освобождённых от практических занятий физической культурой, т.е. все 20 человек. Для того чтобы наглядней осветить данную проблему, предлагаем следующую таблицу:

Таблица. ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА С 2005 ПО 2010 г.г.

Учебные годы	Общее количество студентов факультета	Основная группа	Специальная медицинская группа	Освобожденные от практических занятий	% занимающихся в основной группе
2005-2006	256	187	30	39	73%
2006-2007	251	175	24	52	70%
2007-2008	210	117	27	66	56%
2008-2009	203	100	30	73	49%
2009-2010	182	83	30	69	45%

Таблица показывает, что увеличивается не только количество студентов в группе, освобождённых от практических занятий по физической культуре, но и специальная медицинская группа. Процент занимающихся в основной группе угрожающе сокращается с каждым годом! Анализ функционального состояния физической и спортивно-технической подготовленности студентов показал, что за последние пять лет наблюдается значительное ухудшение состояния здоровья.

В последние годы в ходе занятий физической культурой, даже при значительно сниженной нагрузке, всё чаще стали выявляться случаи дискомфортных состояний у студентов: головокружение, головная боль, тошнота и т.п. Многие студенты зачастую даже не в состоянии закончить тестовую дистанцию кроссового бега на 2-3 км. У ребят ухудшились результаты в скоростно-силовых нормативах и особенно в видах на выносливость.

На кафедре физического воспитания разработана программа обеспечения учебного процесса по дисциплине «Физическая культура для студентов, освобождённых от практических занятий». Физические возможности таких студентов ограничены, однако подавляющему большинству из них врачи рекомендуют лечебную гимнастику. Для практических занятий с таким контингентом на кафедре имеются специалисты по лечебной физической культуре.

В частных беседах необходимость, и польза занятий физической культурой большинством студентов осознаётся, но основным препятствием посещения таковых являются не только состояние здоровья, но и лень, нежелание и неспособность делать над собой усилие, преодолеть себя. «Воля наша, как и наши мускулы, крепнет от постоянно усиливающейся деятельности... не давая

им напряжения, вы непременно будете иметь слабые мускулы и слабую волю», – писал К. Д. Ушинский. Хотелось бы, чтобы данное высказывание великого русского педагога стало девизом наших студентов, иначе мы рискуем вырастить слабое в физическом и психологическом плане поколение!

Для решения такой важной и, на наш взгляд, глобальной проблемы (здоровье – это самое дорогое, что у нас есть!), как привлечение к занятиям физической культурой, а значит, и оздоровления студентов предлагаем следующие меры:

1) оснащение материально-технической базы более современным оборудованием и инвентарём, что позволит преподавателям вызвать интерес у студентов к занятиям физкультурой (состояние некоторого оборудования (в частности старых, пыльных, с неприятным запахом гимнастических матов) вызывает отвращение и аллергическую реакцию у студентов; приобретение нетрадиционных плоскостных сооружений:

- складной наклонной скамьи;
- складных перекладин;
- подъёмных гимнастических колец;
- переносных брусьев;
- наклонной лесенки и т.д.;

2) применение инновационных технологий, в частности использование электронных учебников, дающих понятия студентам о психофизиологии, пользе занятий физической культурой, а также тестовый материал, показывающий уровень здоровья и уровень знаний;

3) использование новых оздоровительных методик;

4) введение в учебную нагрузку отдельных занятий со студентами, имеющими специальную медицинскую группу (для этого на кафедре имеются специалисты-

инструкторы по лечебной физической культуре);

5) активизация пропаганды активного и здорового образа жизни, посредством показательных выступлений наших студентов-спортсменов, а также устройством спортивных праздников и соревнований с призами и благодарностью от руководства вуза.

Здоровье наших студентов во многом зависит и от нас, уважаемые коллеги!

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОПРОТИВЛЕНИЯ И ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Рассматриваются психологические закономерности возникновения и проявления сопротивления и противодействия в педагогических системах. Предложена структура взаимодействия субъектов в педагогических ситуациях. Проведен анализ положительных сторон сопротивления и противодействия ребенка педагогу. Сделан вывод о том, что сопротивление и противодействие являются необходимым, нередуцируемым компонентом в воспитании. Намечены некоторые психолого-педагогические меры для преодоления (уменьшения) сопротивления и противодействия воспитанию.

Ключевые слова: психологическое воздействие, педагогические конфликты, манипулятивные педагогические технологии, монологическое и диалогическое взаимодействие, сопротивление и противодействие воспитанию и социальному давлению, негативизм, копинг-стратегии, психологические провокации, преодоление сопротивления воспитанию.

1. Воздействие как понятие

Из всего многообразия социально-психологических влияний (в частности, осознаваемых и неосознаваемых) воздействие оказывается сравнительно более осознаваемым, направленным, произвольным. По крайней мере, таким должно быть психологическое воздействие педагога в рамках профессиональной деятельности.

Психологическим естественно считать такое воздействие субъекта, которое вызывает (или предотвращает) изменение психологических характеристик или проявлений индивида-реципиента. В социально-психолого-педагогическом контексте роль не только субъекта воздействия, но и реципиента может выполнять группа.

В контексте проводимого анализа важно обратиться к рассмотрению манипуляций как социально-педагогическому явлению. По нашему мнению, манипулирование не метод, не путь, не способ воздействия, а его разновидность, с точки зрения интересов субъектов взаимодействия. В целях манипуляции могут быть использованы любые «методы» и «способы», полагаю, что не только скрытые, но и явные... Так подражание используется для манипулирования поведением обезьян (Шейнов В. П., 2007), информация и дезинформация – классические способы социальных манипуляций. Во многих случаях объект манипуляции в той или иной мере понимает факт управления им, но оказывается в такой системе отношений, что вынужден «подчиниться». Многие ситуации в армии, в школе, в трудовой деятельности и т.д., являются ярким свидетельством открытых, явных форм манипулирования человека человеком. Существует, конечно, и скрытое манипулирование, в качестве разновидности воздействия.

Полезно обратить внимание также и на понятие провокации. **Провокация** – это действие, предпринимаемое субъектом провокации, направленное на других людей (объект провокации) и имеющее целью вызвать определенную реакцию со стороны объекта провокации. Провокацию как способ психологического воздействия можно понимать двояко. В первом

смысле «провокация» характеризуется как акция, своей целью имеющая умышленный вызов, подстрекательство кого-либо к невыгодным для объекта провокации действиям. В этом смысле провокация рассматривается как агрессивный способ психологического воздействия на партнера по взаимодействию, как манипуляции и означает прежде всего нанесение ему ущерба или получение преимуществ за счет другой стороны без ее согласия. В этом смысле провокация не специфична для педагогической деятельности.

Во втором смысле «провокация» рассматривается как побуждение, вызывание, стимулирование, мотивирование какого-либо поведения, активности у объекта воздействия. В этом смысле провокация характеризуется отсутствием негативных компонентов и явно выраженном стремлении стимулировать развитие, побуждать к изменению. Провокация в этом случае выступает в качестве важного положительного средства психологического воздействия, которое выполняет функцию катализатора позитивного развития партнера по взаимодействию. Только в этом смысле провокация оправдана как средство педагогического воздействия.

Сопротивление и противодействие закономерно возникают в условиях конфликта. Логично выделять два подхода к пониманию конфликта. При одном из них конфликт определяется как столкновение сторон, мнений, сил, то есть весьма широко, вплоть до неживой природы. Понятия «конфликт» и «противоречие» фактически становятся сопоставимыми по объёму. Другой подход заключается в понимании конфликта как столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Субъектом конфликтного взаимодействия может быть либо отдельный человек, либо люди и группы людей. Второе понимание конфликта специфично для понимания конфликтов педагогических.

Под педагогическим конфликтом понимают острый способ развития значимых противоречий, возникающих в процессе педагогического взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и зако-

номерно сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу (Светлов В. А., 2001).

2. Противодействие как явление

В основе любого конфликта лежит противоречие, которое играет системообразующую роль. Противоречивыми, а следовательно, и конфликтогенными часто оказываются позиции и цели педагога и воспитанника. Противодействие заключается в активности, выражающей несогласие с оппонентом, блокировку его активности или нанесения ему какого-либо ущерба.

Противодействие психологически закономерно и является своеобразным ответом личности на некорректные (или те, которые считает некорректными) формы социального воздействия, которыми, увы, избилует воспитание как в семье, так и в детских образовательных учреждениях (детских садах, школах, институтах и т.д.). Противодействие представляет собой поиск альтернативных форм поведения, реагирования, возникающий в условиях, когда индивид «не принимает» социально-психолого-педагогического «давления», не согласен с ним. И это несогласие является естественным, так как воздействие педагог оказывает именно там, где есть расхождения позиций, взглядов и т.д. Причём тем интенсивнее воздействует, чем значительнее или важнее для общества такое расхождение ожиданий (желаний) общества и поведения ребенка. Противодействие, так же как и воздействие, является необходимым, неизбежным, нередуцируемым компонентом воспитания.

А. Н. Поддьяков (2006) провел содержательный анализ психологических закономерностей сопротивления обучению. Но, по нашему мнению, сопротивление обучению составляет собой вершину айсберга, подводную часть которого образует «сопротивление воспитанию», наблюдаемое у каждого ребенка с самых ранних этапов онтогенеза. Можно сказать, что процесс социализации закономерно и естественно включает в себя противостояние социальному давлению (классические примеры детского сопротивления многочисленны: «... прошу не учить, мне одиннадцать лет!»).

Противодействие психологическому воздействию имеет вполне отчетливые формы, к которым можно отнести и некоторые виды аддиктивного, антидисциплинарного поведения, участие в неформальных объединениях. Неформальные объединения указывают своим существованием на неудовлетворение некоторых социально-психологических потребностей человека в формальных группах, в которые он вне зависимости от воли своей включен с рождения.

3. Структура психологического взаимодействия в педагогических системах

В результате психологического анализа взаимодействия педагога с детьми получается довольно сложная система интеракций (разнонаправленных воздействий, взаимодействий). Система интеракций закономерно включает в себя по крайней мере четыре структурных элемента.

1. Воздействие педагога на воспитанника.
2. Сопротивление воспитанника воздействию педагога.

3. Воздействие воспитанника на педагога (противодействие).

4. Сопротивление и противодействие педагога воздействию воспитанника.

Эта схема годится для анализа как микро-, так макро- педагогических систем. Так классически протекает педагогическое взаимодействие на макро- и микро- уровне – уровне конкретных педагогических ситуаций. При этом равенство, параллельность процессов взаимодействия отнюдь не означает равенства действий, ролей, позиций, которые занимают педагог и воспитанник в педагогическом взаимодействии. В современной психологии сопротивление и противодействие внешнему воздействию рассматриваются вместе, в качестве так называемых копинг-стратегий (Никольская И. М., Грановская Р. М., 2001).

Сопротивление воспитанника психологическому воздействию и воздействие воспитанника на педагога может быть единым элементом в системе интеракций. При таком подходе вся система может состоять не из четырех, а лишь из трех актов (второй и третий пункт объединяются). Но, по нашему мнению, не только возможно, но и целесообразно разведение этих явлений. Тогда под сопротивлением можно понимать активность воспитанника не направленную на педагога (например, направленную на себя). А под «воздействием воспитанника на педагога» будем понимать противодействие как активные, на педагога направленные, акты поведения ребенка. Справедливости ради следует сказать, что в реальном взаимодействии явления сопротивления и противодействия могут протекать одновременно, взаимосвязано, и вопрос только в глубине дифференциации этих психических феноменов. Так, при перетягивании каната, сопротивление и противодействие слиты воедино. Однако в боксе совершенно очевидно действия соперников могут носить как оборонительно-сопротивляющийся характер, так и агрессивно-воздействующий. И то, и другое будет представлять собой противостояние как единство сопротивления и противодействия.

Коммуникативная реальность также может быть представлена качественно своеобразными явлениями внутреннего сопротивления и внешнего противодействия.

4. Сопротивление психологическому воздействию

Под сопротивлением мы понимаем внутреннюю психическую активность человека, который противится оказываемому на него социальному давлению, воздействию. Эта активность направлена «внутри», «на себя», а не «вовне», «на другого» в отличие от противодействия.

Довольно типичным является так называемое пассивное сопротивление воспитанию – отказ ребёнка выполнять предписания старших. Пассивное сопротивление воспитанию, как правило, возникает потому, что ребёнок не хочет выполнять требования, которые ему предъявляют взрослые, а также потому, что ребёнку не нравятся сами воспитатели. В результате возникает конфликт с воспитателями.

Таким образом, сопротивление воспитанию – это такое состояние воспитанника в воспитательном процессе, которое выражается в неприятии, игнорировании, проти-

востоянии всем компонентам воспитательного процесса (от единичных воспитательных воздействий до всей воспитательной системы в целом). При этом выражено оно может быть в скрытых или открытых проявлениях через различные формы – словесные, эмоционально-волевые и поведенческие.

Спротивление воспитанию может быть не только индивидуальным, но и групповым, когда в группу объединяются «единомышленники» сопротивления отдельным воспитательным воздействиям, некоторым педагогам, школьной системе в целом и т.д. В знак протеста на несправедливость учителя всем классом ученики могут уйти с урока; заступившись за обиженного товарища, объявить бойкот классному руководителю; на попытку педагога выявить совершившего безнравственный поступок отвечать всеобщим покровительством и заступничеством.

Как бы неприглядно ни выглядело сопротивление воспитанию, можно сказать, что и сопротивление, и противодействие (контр-действия) ребенка психологическому воздействию взрослых, сверстников совершенно необходимо в механизмах социализации (становления личности). Активная позиция ребенка реализуется и формируется в процессе противостояния, противоборства, противодействия. Ну не всё же социальное ребёнок усваивает! Есть то, против чего он протестует, что не согласуется с его позициями. Следует обратить внимание на то, что ребенок сопротивляется не только влиянию взрослых (родителей, учителей, воспитателей ...), но он испытывает колоссальное давление и со стороны сверстников, информационных средств и избирательно сопротивляется влиянию, которое считает чуждым, несвоевременным. Может быть так, что в этом противостоянии он и не прав, но он имеет на это право, на свою (пусть даже и ошибочную) позицию. Без этого невозможно «вторая сторона медали» под названием становление личности – явление «индивидуализации». Очевидно, насколько драматичными являются ситуации, когда сопротивление ребенка грубо разрушается. Фактически такой ребенок становится беззащитным, несамостоятельным.

Хороший «оппонентный круг» (термин М. Г. Ярошевского) представляет собою тот психологический феномен, когда противодействие палитре противостоящих мнений помогает достичь больших высот в развитии, в деятельности (Поддьяков А. Н., 2006). Спортсмен в противоборстве с соперником (например, в беге) способен добиться большего. В борьбе и боксе вообще трудно себе представить значительные продвижения вне хотя бы периодических единоборств. Оппонент при защите диссертации не «враг», а помощник, он должен помочь увидеть «слабые места», взглянуть на результат и оценить его непредвзято с целью, в конечном счете совершенствования научного труда, в интересах науки.

Совсем без авторитаризма в педагогической деятельности, видимо, не обойтись. Авторитарные воздействия оказываются полезны прежде всего в воспитании, в формировании непреложных основ поведения: не переходи улицу на красный свет, не дерись и т.д. Манипулирование поведением возможно и необходимо в экстремальных жизненных ситуациях, в ситуациях на-

рушения ребенком прав других людей... Но в реальности используется гораздо шире. Довольно часто, похоже, даже профессиональные педагоги забывают о том, что специфика воспитания состоит не в том, чтобы воспитать марионетку или не допустить совершения ребенком каких-то ошибок, а в том, чтобы, постепенно уменьшая педагогическое управление, стимулировать процессы самовоспитания. Жесткое педагогическое руководство на некоторых уровнях взросления становится не только не уместным, но и, очевидно, вредным. Сила педагогического авторитета хороша только до некоторой поры, а с некоторой поры давление авторитета (общества) вредно для формирования личности. Интересно, что так называемая «императивная педагогика» в силу своей нравственной несостоятельности деформирует (невротизирует) личности как ребенка, так и педагога. Поэтому психологическое совершенствование изощренных манипулятивных педагогических технологий ставит вопрос о социальной ответственности психологии и педагогики за достижения своей науки.

Что же касается психологии педагогического влияния в статических, спланированных и организованных ситуациях, то его сущностью является оказание помощи в самоопределении личности, а для этого гораздо более адекватными являются, конечно, так называемые гуманистические воздействия диалогического типа. Психологический механизм эффективности диалогического взаимодействия (в условиях нерепрессивной педагогики) состоит в том, что нет внутреннего сопротивления, которое закономерно возникает в монологических формах взаимодействия.

5. Преодоление сопротивления и противодействия

При преодолении сопротивления воспитанию требуются особые, «лечебные» методы и приёмы воспитания. Это – сдержанная похвала, положительные авансы, если нужно высказать неодобрение, то косвенно, еще лучше в виде шутки. Вот только шутить с детьми нелегко. Тут «юмор для взрослых» не годится.

Дошкольники и младшие школьники вообще имеют возрастом ограниченные возможности в понимании юмора: маленький опыт, невысокий уровень умственного и речевого развития и т.п. Подростки имеют больше возможностей понимать юмор, но также и более обостренное самолюбие, часто скрытый комплекс неполноценности и т.д. Поэтому шутить с детьми всегда нужно очень осторожно, лучше «мягко».

Очень важно воспитывать у ребенка веру в себя, в свои силы, убеждать, что каждый обладает колоссальными потенциальными способностями и скрытыми «до времени» (эффект «гадкого утенка») положительными качествами, подчеркивать реальные достижения, личные победы и т.д.

Проявлять нешуточное сопротивление приходится и педагогу. Педагог является заложником воспитательной ситуации: он оказывает воздействие, принимает контрдействие и должен противостоять ему. Для нашего анализа важно, что «по способности противостоять», по формам противостояния дети судят об особенностях, о сути человека и определяют тактику своего поведения с ним.

Одним из терминов, близких к рассматриваемой нами проблеме, является полнезависимость, которая в педагогических ситуациях представляет собой способность педагога сохранять относительную независимость от многообразного «давления», оказываемого на него внутри «педагогической системы» (детьми, родителями, другими педагогами, администрацией).

Негативизм педагога обусловлен действием психологической защиты в ответ на воздействия, противоречащие его целям, внутренним смыслам, педагогическим ценностям. При этом чем активнее негативизм, тем больше он оставляет после себя «ран в душе» – ненависть, злобу, зависть, обиду, ревность и т.д., с которыми нужно что-то делать...

Конкретный способ реагирования на сложную педагогическую ситуацию всегда должен исходить из учета комплекса условий: кто реагирует, каков контекст ситуации и т.д., но противодействие педагога всегда должно быть психологически выверенным и педагогически целесообразным, т.к. воспитанник имеет тенденцию некритично (бессознательно) копировать поведение старшего (вообще другого).

И вновь обратимся к мудрым советам В. Леви: «Если вы принимаете людей такими, каковы они есть, со всеми присущими им недостатками, вы никогда не сделаете их

лучше. Если же вы обращаетесь с людьми, как с идеальными... вы поднимаете их на ту высоту, на которой вы хотели бы их видеть».

Литература

1. Балл Г. А., Бургин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Вопросы психологии, 1994. – №4. – С. 56-66.
2. Зеличенко А. И. Психология духовности. – М., 1996.
3. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Вопросы психологии, 1987. – № 3. – С. 41-49.
4. Маленкова Л. Сопротивление воспитанию / Домашнее воспитание, 2003. – №3.
5. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. – СПб.: «Речь», 2001.
6. Поддьяков А. Н. Методологический анализ парадигм конкуренции в обучении. – М.: ПЭР СЭ, 2006.
7. Светлов В. А. Аналитика конфликта. – СПб.: «Росток», 2001.
8. Субботский Е. В., Чеснокова О. Б. Диалогическое общение в образовании: мифы и реальность / Вопросы психологии, 2008. – № 6. – С. 151-161.
9. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. – М.: «Издательство АСТ», 2007.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ СИНДРОМА «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ»

Автором статьи рассмотрены основные задачи психопрофилактики профессиональной деятельности. Описаны методы профилактики и коррекции СЭВ.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; эмоциональное, умственное истощение; физическое утомление; хронический стресс на работе; организационный, профессиональный фактор риска; фактор отсутствия положительного подкрепления; фактор профессионального самосохранения; компетентность специалиста; профессиональная деформация; стрессоустойчивые качества; профессионализация; приемы профессионального самосохранения.

В обществе меняется отношение людей к работе. Люди теряют уверенность в стабильности своего социального и материального положения, в гарантированности рабочего места. Обостряется конкуренция за престижную и высокооплачиваемую работу. Параллельно идут процессы узкой специализации в профессии и одновременно глобализации со смежными отраслями. Быстро меняются запросы рынка труда. Падает рейтинг ряда социально значимых профессий – учителей, учёных, медицинских работников. Как следствие растёт психическое, эмоциональное напряжение, которое связано со стрессом на рабочем месте. Выявляются тревога, депрессия, синдром «эмоционального выгорания», психосоматические расстройства, зависимости от психоактивных веществ (включая алкоголь, транквилизаторы и др.) [1, 7, 8, 9, 11].

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе. Развитие данного синдрома характерно в первую очередь для профессий, где доминирует оказание помощи людям (учителя, психологи, социальные работники, медицинские работники, спасатели, работники правоохранительных органов, пожарные). Синдром эмоционального выгорания рассматривается как *результат неблагоприятного разрешения стресса на рабочем месте* [1, 4, 7, 8, 12].

Выделяют **три ключевых признака** синдрома эмоционального выгорания:

1. Предельное **истощение**;
2. **Отстраненность** от клиентов (пациентов, учеников) и от работы;
3. **Ощущение неэффективности** и недостаточности своих достижений.

Развитию синдрома эмоционального выгорания, предшествует *период повышенной активности*, когда человек полностью поглощён работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, затем наступает **первый признак** – *истощение*. Истощение определяется как *чувство перенапряжения и исчерпания эмоциональных и физических ресурсов, чувство усталости, не проходящее после*

ночного сна. После периода отдыха (выходные, отпуск) данные проявления уменьшаются, однако *по возвращении в прежнюю рабочую ситуацию возобновляются*.

Вторым признаком синдрома эмоционального выгорания является *личностная отстраненность*. Профессионалы, испытывающие выгорание, используют отстраненность как попытку справиться с эмоциональными стрессорами на работе изменением своего сострадания к клиенту через «*эмоциональное отстранение*». В крайних проявлениях СЭВ человека почти ничего не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные обстоятельства, ни отрицательные. Утрачивается интерес к учащимся (студентам, клиенту, коллегам), они воспринимаются как неодушевленный предмет, само присутствие которых порой неприятно.

Третьим признаком синдрома выгорания является *ощущение утраты собственной эффективности или падение самооценки в рамках выгорания*. Люди не видят перспектив для своей профессиональной деятельности, *снижается удовлетворение работой, утрачивается вера* в свои профессиональные возможности.

Выделяют **пять ключевых групп симптомов**, характерных для синдрома выгорания [1, 7, 11, 12]:

1. Физические симптомы: усталость, физическое утомление, истощение; уменьшенный или увеличенный вес; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья (в том числе по ощущениям); затрудненное дыхание, отдышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание; гипертензия (повышенное давление); язвы, нарывы; сердечные болезни.

2. Эмоциональные симптомы: недостаток эмоций, неэмоциональность; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие и усталость; ощущения фрустрации и беспомощности, безнадежность; раздражительность, агрессивность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; нервные рыдания. Истерики. Душевные страдания; потеря идеалов или надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других (люди становятся безликими, как манекены); преобладает чувство одиночества.

3. Поведенческие симптомы: во время рабочего дня появляется усталость и желание прерваться, отдохнуть; безразличие к еде; стол скудный, без изысков; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи (например, травмы, падения, аварии и т.д.); импульсивное эмоциональное поведение.

4. Интеллектуальное состояние: уменьшение интереса к новым теориям и идеям в работе; уменьшение интереса к альтернативным подходам в решении проблем (например, в работе); увеличение скуки, тоски, апатии или недостаток куража, вкуса и интереса к жизни; увеличение предпочтения стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам, нововведениям; малое участие или отказ от участия в развивающих программах (тренингах, повышении квалификации); формальное выполнение работы.

5. Социальные симптомы: человеку не хватает времени или энергии для социальной активности; уменьшение активности и интереса к досугу, хобби; социальные контакты ограничиваются работой; скудные взаимоотношения с другими, как дома, так и на работе; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег.

Рассмотрим **факторы**, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания. Ключевым компонентом развития синдрома выгорания является *стресс на рабочем месте: несоответствие между личностью и предъявляемыми ей требованиями*.

К **организационным факторам**, способствующим выгоранию, относятся следующие: высокая рабочая нагрузка; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и начальства; недостаточное вознаграждение за работу, как моральное, так и материальное; невозможность влиять на принятие важных решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; постоянный риск штрафных санкций (выговор, увольнение, судебное преследование); однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным, например, необходимость быть эмпатичным; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы [2, 3, 4, 6, 10].

К **профессиональным факторам** риска относят: «помогающие», альтруистические профессии, где сама работа обязывает оказывать помощь людям (учителя, психологи, социальные работники, врачи, медицинские сестры и даже священнослужители). Также предрасполагает к выгоранию и работа с «тяжелыми» клиентами. В медицине это геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями. В последнее время концепция синдрома эмоционального выгорания расширилась на специальности, где контакт с людьми вообще не характерен (например, программисты, бухгалтеря, банковские служащие...).

Среди педагогов, педагогов-психологов, психотерапевтов и консультантов синдрому выгорания подвержены люди, имеющие низкий уровень профессиональной защищенности. Например, это – отсутствие профессио-

нального образования и систематического повышения квалификации, невозможность участия или нерегулярное участие в супервизорских группах. Молодой возраст, отсутствие жизненного опыта и опыта практической работы. *Провоцировать* синдром выгорания могут болезни, ослабленность после болезни, переживание тяжелого стресса, психологические травмы (развод, смерть близкого или пациента).

Важное значение в **профилактике СЭВ** имеют такие особенности характера человека, как самоконтроль, самооценка, а также *стрессоустойчивые качества*, физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями. Чрезвычайно важным для педагога является навык *самообладания*, который рассматривается в психологии как показатель социальной и эмоциональной зрелости личности. Следует подчеркнуть, что самообладание – это не столько качество личности, сколько процесс управления своим поведением в *экстремальной ситуации*. В связи с тем, что педагогу часто приходится бывать именно в таких ситуациях, ему необходимо специально развивать в себе способности и *навыки самообладания*.

Профессиональная помощь при «эмоциональном сгорании», по мнению К. Кондо, может осуществляться с помощью двух видов терапии: работе с лицами, подверженными «сгоранию», и смягчение действия организационного фактора.

Важнейшим принципом предотвращения синдрома «сгорания» является соблюдение требований психопрофилактики самим педагогом.

Основные задачи психопрофилактики профессиональной деятельности – разработка и осуществление совокупности мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья профессионала [11]. Например, для педагога важнейшими «требуемыми свойствами» являются здоровье (физическое и психическое), компетентность и профессионализм. Требование здоровья обусловлено тем, что работа педагога была и остается одной из трудных в физическом и психологическом отношении. Следует учесть, что большинство работников составляют женщины, обладающие более высокой степенью восприимчивости, сопереживания, эмоциональности по сравнению с мужчинами. Поэтому на практике для поддержания и укрепления здоровья персонала используются (хотя явно не в достаточной мере) индивидуальные, групповые, коллективные системы. Например, психологические приемы самозащиты в ситуациях «негативного общения»; комнаты и методики релаксации, психологической разгрузки; индивидуальная и групповая психотерапия; периодические медицинские осмотры и оказание врачебной помощи; предоставление путевок по льготным ценам в санатории, дома отдыха, пансионаты; занятия физкультурой и др. [9].

Компетентность специалиста – умение быстро и эффективно решать производственные проблемы – **фактор профессионального самосохранения**. Поэтому важно повышать свое мастерство и квалификацию посредством самообразования в ходе практической деятельности, заимствования опыта у коллег, различными формами краткосрочной учебы – курсы, семинары, разо-

вые программы и др. Одним из решающих факторов в повышении компетентности является индивидуальная познавательная мотивация – завтра знать и уметь лучше, чем сегодня [12].

В задачи психопрофилактики СЭВ входит изучение и предотвращение воздействия психотравмирующих факторов, связанных с особенностями данной деятельности.

Существует немало **конкретных способов** преградить путь «синдрому сгорания» [9, 11]. Среди них: культивирование других интересов, не связанных с преподаванием, наилучшее решение этой проблемы состоит в том, чтобы сочетать работу с учебой, исследованиями, написанием научных статей; внесение разнообразия в свою работу, создание новых проектов и их реализация без ожидания санкционирования со стороны официальных инстанций; поддержание своего здоровья, соблюдение режима сна и питания, овладение техникой медитации; удовлетворяющая социальная жизнь; наличие нескольких друзей (желательно других профессий), во взаимоотношениях с которыми существует баланс; стремление к тому, чего хочется, без надежды стать победителем во всех случаях и умение проигрывать без ненужных самоуничижения и агрессивности; способность к самооценке без упования только на уважение окружающих; открытость новому опыту; умение не спешить и давать себе достаточно времени для достижения позитивных результатов в работе и жизни; обдуманное обязательство (например, не следует брать на себя большую ответственность за клиента, чем делает он сам); чтение не только профессиональной, но и другой хорошей литературы, просто для своего удовольствия без ориентации на какую-то пользу; участие в семинарах, конференциях, где предоставляется возможность встретиться с новыми людьми и обменяться опытом; периодическая совместная работа с коллегами, значительно отличающимися профессионально и личностно; участие в работе профессиональной группы, дающее возможность обсудить возникшие личные проблемы, связанные с педагогической деятельностью; хобби, доставляющее удовольствие.

Итак, чтобы избежать «синдрома сгорания», педагог должен изредка, но обязательно оценивать свою жизнь вообще – живет ли он так, как ему хочется. Если существующая жизнь не удовлетворяет, следует решить, что нужно сделать для положительных сдвигов. Только должным образом заботясь о качестве своей жизни, можно остаться эффективным профессионалом.

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. В литературе рассматриваются различные аспекты профессионального становления личности. Особое внимание уделяется также разработке методов и приемов преодоления профессиональных деструкции и кризисных ситуаций, которые неизбежны в профессиональном становлении.

Обязательным условием профессионального развития личности является осознание ею приемов профессионального самосохранения, которое рассматривается

как *способность личности противостоять* негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, максимально актуализировать профессионально-психологический потенциал (в условиях дестабилизации профессиональной жизни), противостоять профессионально обусловленным кризисам, стагнации, деформациям, а также готовность к профессиональному самоизменению.

В работах исследователей по созданию программ профессионального самосохранения, ориентирующихся на гуманистический подход в психологии, опираются на теорию самоактуализации и самореализации личности А. Маслоу, предложены следующие **приемы профессионального самосохранения** [12].

1. Реализация намеченного профессионального плана (сценария профессиональной жизни).
2. Преодоление дезинтегрированного сознания (то есть вытеснение так называемых *«мотивов ложной самоактуализации»*, которые порождают несбыточные цели, мечты в ущерб стабильной целостности человека).
3. Активная позиция в профессиональной жизни.
4. Готовность к постоянному самоизменению, лабильность установок.
5. Знание собственной индивидуальности и использование ее в профессиональной жизни.
6. Освоение индивидуальной системы адекватных средств преодоления негативных состояний.
7. Противоядие профессиональному старению.

Особое внимание уделяется приему самосохранения, обозначенному как реализация намеченного профессионального плана. *Личный профессиональный план* является важным регулятором профессионализации личности, обобщая ее представления о целях и перспективах профессиональной деятельности, основных этапах, путях и средствах ее достижения, возможных препятствиях и способах их преодоления. Наличие *четкой и осознанной жизненной перспективы* дает человеку мощные стимулы к творчеству, рождает оптимистическое мироощущение, формирует интерес к будущему как полю самореализации. В работе по формированию личностно- и социально-значимых стратегий профессиональной деятельности большое значение имеет использование биографического метода, побуждающего человека к анализу своей жизни, деятельности, планов на будущее, позволяющего корректировать жизненную программу.

Главной профилактической мерой профессиональных деформаций личности должны быть постоянный творческий момент в деятельности, расширение вариантов профессиональных задач, разнообразие круга общения. **Во время профессионального обучения** необходимо создавать как бы дополнительную степень свободы, не замыкаясь в узких рамках предстоящих профессиональных заданий. Необходимо отметить, что *существенные профессиональные деформации отрицательно сказываются не только на других сферах жизни, но и на самой профессиональной деятельности*, снижая ее эффективность.

Основными способами **защиты от деформации** являются:

- а) рост осознания – через увеличение информации о собственной личности и стоящих перед ней профессиональных проблемах;
- б) переоценка собственной личности и своего профессионального статуса – через оценку того, что социальный работник думает о себе и своей профессии применительно к данной проблемной ситуации;
- в) трансформация когнитивных компонентов коммуникативных установок – через информационно-мотивационное осмысление значимости – коммуникаций в системе повышения квалификации и переподготовки кадров в социальной работе;
- г) самоосвобождение от когнитивных стереотипов – через презентацию смысла коммуникативной активности;
- д) освоение новых навыков коммуникативного действия в роли обучающегося через специальный коммуникативно-игровой тренинг [11];

Целесообразность работ этого направления очевидна в связи с важной ролью личности в профессиональной деятельности. Особого внимания требуют молодые педагоги, у которых наряду с высоким уровнем профессиональных способностей не сформированы некоторые важные для деятельности личностные черты.

Формирование личности – длительный процесс. Поэтому на начальных этапах деятельности, а лучше – профессионального обучения, целесообразно учитывать индивидуальные особенности личности при построении учебно-тренировочного процесса и постановке профессиональных задач.

Например, **для лиц с тенденцией к слабости нервной системы**, с повышенной тревожностью и неадекватно сниженной самооценкой рекомендуется соблюдение следующих правил:

- 1) короче задания, чаще перерывы;
- 2) построение учебно-тренировочного процесса от простого к сложному, только закрепив успех переходить к более сложным задачам;
- 3) усиление обратной связи – после каждого задания сообщать о результатах его выполнения;
- 4) максимальная определенность внешних оценок с акцентом на положительные стороны результата;
- 5) использование растянутого алгоритма – каждое рабочее задание разбить на составные части, подробно разобрать, дать подводящие упражнения;
- 6) снижение уровня рабочего напряжения – избегать критики, порицания, но и чрезмерного положительного эмоционального подкрепления деятельности;
- 7) избегание ситуации соревнования, предпочтительнее соревнование с самим собой по принципу «сегодня лучше, чем вчера»;
- 8) организация работы таким образом, чтобы человек периодически добивался успеха, что способствует повышению уверенности в себе;
- 9) избегание обучения и работы в группах лиц, существенно превосходящих человека по способностям и профессиональному уровню;
- 10) создание установки не столько на результат, сколько на процесс, способы и средства выполнения задания;

11) периодическое предложение заданий подчеркнута гипотетического характера, в которых нет неверных решений.

Для лиц с сильной нервной системой, со сниженной тревожностью, с завышенной самооценкой предпочтительнее другие, в некоторой степени противоположные, условия деятельности.

Учет индивидуальных особенностей позволяет *оптимизировать учебную и профессиональную деятельность*, помогает выработке индивидуального стиля деятельности. Но сам по себе он не дает максимальной эффективности и не всегда возможен. Поэтому следует целенаправленно формировать значимые для деятельности свойства личности, а при необходимости одновременно проводить психологическую коррекцию. Эти два процесса в большинстве случаев тесно связаны; однако идеальным является случай, когда можно обойтись без предварительной коррекции. Для этого надо начинать целенаправленное формирование личности как можно раньше, что позволяет избежать закрепления нежелательных черт. В оптимальном случае при ярко выраженных способностях оно может быть начато еще в детстве подбором соответствующих спортивных занятий и педагогико-воспитательной работы. Однако формирование *профессионально-важных качеств* (ПВК) личности является лишь одной из составляющих процесса гармоничного становления целостной личности профессионала. Этот процесс не должен ограничиваться рамками профессиональной деятельности. Особенно важна возможность творческого самовыражения. Поскольку основной способ бытия личности – развитие, профессиональная деятельность должна постоянно ставить перед человеком новые задачи. «Застывание» на одном профессиональном уровне, даже при очень высокой эффективности деятельности, как бы консервирует личность: исчезает один из важнейших стимулов ее развития – противоречие между высокой интегральной оценкой себя как профессионала и более низкой оценкой выполнения отдельных профессиональных задач. В этом случае чаще всего личность встает на путь постепенной *профессиональной деформации*.

Например, в качестве метода профилактики «выгорания» у сотрудников телефона доверия предложено организовать *супервизию*. Эта помогающая инстанция должна следить за состоянием душевного равновесия работающих, постоянно способствовать осознанию предмета, методов, целей деятельности, изменения отношения к работе каждого, а также за систематическим повышением квалификации [5]. Эту работу может выполнять специально обученный человек (не один) из самих телефонистов или приходящий психотерапевт.

Особое внимание нужно обратить на формирование защитных механизмов у каждого педагогического работника. Как правило, это удается сделать только с помощью серии тренинговых групп, проводимых специалистом в области групповой психотерапии. Основные защитные механизмы формируются при осознании и принятии целей, методов, своей роли (и ее границ), концепции телефонной помощи. Каждый должен ответить на вопрос: «Что я делаю?», «Кто я такой?», «Зачем я помогаю?», «Как?»

Умение справляться с собственными негативными переживаниями, с агрессией, чувством брезгливости, раздражительностью: умение не реагировать эмоционально на открытую провокацию со стороны абонентов, не принимать ее на свой счет – это способности, помогающие предотвратить «выгорание».

Есть еще один важный фактор, провоцирующий «выгорание», который мы не обсуждали – **фактор отсутствия положительного подкрепления**.

Снизить действие этого фактора, наверное, может только общественное признание, выраженное более или менее конкретно – повышение престижа этого рода деятельности, больше статей, передач по радио и телевидению, посвященных сотрудникам социальных служб, специфике их работы, достижениям.

Следует подчеркнуть, что личность развивается не только под воздействием внешнего мира. Большую роль играют тенденции саморазвития, когда свойства личности формируются исходя из потребностей самой личности, направленных на достижение определенного уровня самореализации. В этом смысле, особенно важным является признание личностного своеобразия каждого профессионала и его права на самостоятельный поиск своего профессионального пути.

Педагоги должны хорошо представлять профессиональные риски, их социально-психологическую и биологическую природу, иметь информацию о способах предупреждения такого рода заболеваний, правильно реагировать на их наличие. Педагог должен иметь представление о различных формах проявления психологического кризиса на том или ином этапе своей деятельности. Организация мониторинга здоровья педагога – важнейшее направление деятельности школьного педагога-психолога.

Изучив, различные подходы к методам профилактики «эмоционального выгорания», мы можем сделать следующие **выводы**:

Психопрофилактика СЭВ педагога обеспечивает его толерантностью к синдрому «сгорания». Педагог должен обладать эмоциональной устойчивостью, быть готовым к психическим перегрузкам, избегать возможных отклонений в собственных оценках и действиях.

Поэтому важнейшей задачей органов управления, в ведении которых находятся педагогическая деятельность и учебные центры, осуществляющих подготовку и переподготовку педагогов, является сохранение их здоровья, профилактика их профессиональных заболеваний, проведение консультаций относительно профессиональных рисков в работе педагога. Важно повышать психологическую культуру педагогических работников и проводить психологические тренинги, консультации с ними. Педагоги должны хорошо представлять себе профессиональные возможности и ограничения, постоянно учитывать свой психофизиологический и трудовой потенциал. В любом случае формирование личностных качеств целесообразно начинать на ранних этапах профессионального обучения. Методами, используемыми при этом, могут быть физические упражнения, рационализация задач в беседах или лекциях, консультации психолога, психотренировка, социально-психологический тренинг, деловые игры применение

длительных психолого-педагогических рекомендаций по организации учебного и рабочего процесса.

Главными направлениями, предотвращающими «выгорание» специалистов: развития знаний, навыков и умений; улучшения условий труда и отдыха; развития содержания труда; развития средств труда; развития мотивации; изменения оплаты труда; социальная защищенность; развитие системы психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня; система улучшения психологического климата в коллективе.

На карьере оказывают влияние, прежде всего внутренние факторы – мотивы, уровень притязаний, самооценка, здоровье и т.д., которые могут усиливаться и формироваться самим человеком. Роль внутренних факторов в карьере тем более значима, чем более зрелым является человек как профессионал и как личность. В связи с этим необходимо изучать специфику деятельности педагога, личностно-профессиональные особенности специалиста и факторы, влияющие на развитие синдрома «выгорания» и других рисков, связанных с его профессиональной деятельностью, с тем, чтобы целенаправленно формировать значимые для деятельности свойства личности, а при необходимости одновременно проводить психологическую работу по предотвращению профессиональных стрессов.

Литература

1. Баробанова М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология, 1995. – №1. – С. 54-58.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996. – С. 154.
3. Воронин Г. А. Конфликты в школе // Социологические исследования, 1994. – №3. – С. 56-72.
4. Демина А. Д., Кайгородова Н. З., Супрун А. П. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения. – Барнаул, 1993. – С. 236.
5. Лешукова Е. Телефонная помощь. Руководство для тех, кто желает помогать по телефону. – Одесса, 1993. – С. 68.
6. Макаревич Р. А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися // Психология учителя. – М., 1989. – С. 45-67.
7. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания. – М., 2002.
8. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал, 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90-101.
9. Психологические основы профилактики перенапряжения / Моцкин Ю. В., Киколов А. И., Тихоревский В. И. – М., 1987.
10. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии, 1997. – № 1. – С. 45-49.
11. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП, 1995. – № 1.
12. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя // Вопросы психологии, 1994. – № 6. – С. 34-56.

ТРАДИЦИОННОЕ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ В СВЕТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Настоящая работа посвящена сравнительному теоретическому исследованию эффективности традиционной образовательной системы и системы Л. В. Занкова с позиций психологической теории деятельности

Ключевые слова: Традиционная система обучения, система развивающего обучения Л. В. Занкова, компоненты учебной деятельности, умственное и личностное развитие, творчество.

В условиях перестраиваемой России не может остаться незамеченной глубинная перестройка принципов жизнедеятельности людей, обновление иерархии общественных норм и ценностей. Насущная необходимость последовательного развития общества повлекла за собой расширение индивидуальной свободы человека, увеличение его ответственности за определение собственной судьбы и как следствие возрастание нагрузки на личность.

В настоящее время все ярче прослеживается установка на повсеместное внедрение научно выверенной концепции управления и самоуправления формированием человека как профессионала и гражданина. Активно определяются пути реализации его богатейших ресурсов на всех этапах взросления, начиная с дошкольного детства. Подвергается критике традиционная система обучения, широко распространенная, но обладающая ограниченными возможностями в плане всестороннего развития личности. Все настойчивее декларируется мысль о переходе к развивающему обучению как одной из предпосылок действительной перестройки общеобразовательной школы.

За последние десятилетия отечественная наука продвинулась в решении проблем внедрения новых психолого-педагогических технологий, работающих в развивающем режиме. Это «Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова», программа «Развитие» Л. А. Венгера и А. В. Запорожца, «Школа диалога культур» В.С. Библера, «Дидактическая система Л. В. Занкова» и другие. Однако данные системы обучения находятся в разной степени разработанности, по-разному методически обеспечены, и это объясняет их недостаточное и неравномерное применение в целом. Тем не менее проблематике развивающего обучения по-прежнему посвящаются разноплановые и разнонаправленные исследования (Л. П. Казакова, Н. А. Зиновьева, Е. Ю. Акимова, Н. В. Балабанова, О. В. Нестерова и др.).

Чем же вызван интерес широких научных кругов и практиков от образования к данным концепциям? В чем состоит их технологическое преимущество перед традиционной системой обучения, на фундаменте которой долгие десятилетия стояло здание отечественного образования, взрастившего не одно поколение? Эти актуальные вопросы указывают на необходимость сравнительного анализа развивающей и традиционной систем обучения.

К теоретическим основаниям развивающего обучения относятся его общеизвестные принципы (обучение

на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретического сознания и мышления, быстрый темп в изучении материала, осознание процесса учения, целенаправленная работа по развитию всех учащихся и др.). Помимо этого, дополнительно выделяются характерные установки: более глубокий учет и использование психофизиологических особенностей обучаемых; замена малоэффективного вербального подхода к передаче знаний системно-деятельностным подходом; перевод обучения на субъектную основу с установкой на саморазвитие личности; способствование включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

С позиций теории деятельности можно выделить следующие различия традиционной системы и системы развивающего обучения:

1. Цель обучения.

В учебном процессе массовой школы постановка учебной цели производится практически единственно возможным способом – на основе выдвижения внешних требований. Используемая технология обязывает педагога в начале каждого урока поставить перед школьниками цель, четко определить задачи, а далее подчинить все содержание урока их реализации. Внешние требования всегда в большей или меньшей степени искажаются, изменяются, что фактически приводит к переопределению цели, а иногда и полному ее отторжению.

В рамках развивающего обучения принятию обучающимися цели предстоящей деятельности уделяется особое внимание. Отправным моментом является обеспечение условий для внутреннего неформального принятия цели, превращение цели в реальную основу предстоящей деятельности, когда она воспринимается как предвосхищение результата. Решение этой проблемы возможно в процессе преодоления противоречия между нормативным (педагогическим) и личностным (ученическим) целеполаганием. Пока не происходит внутреннего принятия цели предстоящей деятельности, процесс проблематизации не завершается и не сменяется изучением нового материала.

2. Учебные действия и средства обучения.

В традиционной школе обращает на себя внимание выраженное усердие учителя в работе, его тщательная подготовка к уроку, активное использование технических средств обучения, наглядности и эмоциональности. У него на уроке не просто активная, а сверхдоминирующая позиция, он ответствен за все, что происходит в

классе. Ученик в свою очередь играет пассивную роль, которая сводится к соблюдению тишины и выполнению предписаний учителя. При этом просвещение учащихся, преподнесение им информации практически всегда происходит в форме монолога. Диалог в данной системе нормативно исключен, между основными действующими лицами возникает психологический барьер, поскольку установки учителя ориентированы на социальный заказ, безусловное прохождение программ, а желания ученика связаны с удовлетворением его познавательных потребностей, развитием способностей, утверждением себя в среде сверстников.

В развивающем обучении информация становится средством для создания учениками собственного творческого продукта. Принципиально важным становится и характер общения между учащимися класса. Учебная деятельность изначально организуется как коллективно-распределенная, развернутая в атмосфере коллективного размышления, в ситуации дискуссии и совместных поисков, когда дети обсуждают разные варианты решения проблемы. В основе обучения фактически заложено диалоговое общение. Здесь существует два субъекта одного процесса, которые действуют вместе, параллельно и сообща, они являются партнерами, составляют союз более опытного с менее опытным, но обладающим преимуществом молодости и восприимчивости. Исключаются жесткие внешние требования путем ощутимого увеличения предоставляемой ученикам свободы в выборе форм и средств обучения.

3. Мотивы обучения.

Традиционная школа основной упор делает на внешние мотивы обучения. В случае внешнего стимулирования человек приступает к работе ради получения поощрения, вознаграждения от окружающих людей. Не случайно у части детей, долгое время находящихся в традиционном режиме обучения, создается впечатление, что они идут в класс главным образом для того, чтобы получить высокий балл на уроке, документ об образовании. Их настроение часто поддерживают родители, поощряя школьников не за реальные достижения в учебе, а за полученные любым способом хорошие или отличные отметки. Стремление за счет принуждения и ужесточения контроля достичь желаемого результата приводит к обратному эффекту, поскольку существует закономерность: чем сильнее принуждение к деятельности, тем сильнее она отторгается человеком как чуждая. Авторитаризм традиционной школы порождает у детей тревожность, страх оказаться несостоятельными, подвергнуться публичным санкциям или осмеянию. Принуждение деформирует также субъективные основы ученической деятельности, что обуславливает размытость или отсутствие у детей мотивов и развитых потребностей собственных действий, а все это проявляется в безынициативности, нежелании включаться в какие бы то ни было виды работ, общей апатии. Стабильность объектной позиции на протяжении длительного времени способна привести к исчезновению навыка самостоятельной организации собственной деятельности.

Развивающее обучение основной упор делает на внутреннюю мотивацию – она связана с самим процессом деятельности, то есть с процедурой получения зна-

ний, их объемом, глубиной, прочностью, а также процессами, происходящими в самом человеке. Мотивами учебной деятельности выступают приятные эмоции, связанные с удовлетворением от работы, ощущение собственной компетентности, самоуважение от полученного индивидуального результата и др.

4. Результат обучения и его оценка.

Поскольку традиционная технология основное внимание сосредотачивает на необходимости усвоения знаний, то и результат работы определяется по внешним показателям: проценту успеваемости и обеспеченности учебного процесса сопутствующими атрибутами. В развивающем обучении практикуется так называемое «безотметочное обучение». Активность учителя направляется на формирование у детей навыков самооценки учебной деятельности как основы умения учиться. Правильно организованные действия самооценки позволяют школьникам определить, усвоен или не усвоен общий способ решения задачи, соответствует ли результат учебных действий конечной цели. Это дает возможность отслеживать внутренние показатели учебной деятельности, не сводимые к воспроизведению заученного материала, а связанные с изменениями, происходящими в сознании ребенка, что представляется затруднительным в традиционной системе обучения.

Определенные трудности в массовой школе вызывает и процедура развития личности, смысл которой заключен в формуле: «Учу – значит развиваю». Многие педагоги понимают личностное развитие как естественное и неизбежное физиологическое изменение организма в пубертатном периоде. В рамках традиционной системы обучаемому отводятся исполнительские функции репродуктивного характера, гарантирующие овладение данной операцией. Формируется готовность работать на основе использования образцов чужого опыта и, как результат – ограничиваются возможности развития личности, в том числе и творческих способностей.

В развивающем обучении педагогическим результатом является взаимообусловленность показателей внешних и внутренних. Внешние показатели рассматриваются как средство, обеспечивающее внутренние психологические процессы. Главная забота связана не с быстрым получением результата, а с всесторонним умственным развитием, не с натаскиванием на готовый ответ, не с шаблонным обрамлением информации в памяти ребенка, а с формированием определенного уровня комплексной готовности к решению жизненных задач. Эту готовность трудно представить без выработанной потребности в учении и возможности творчески применять получаемые ЗУНы. Данные компоненты играют решающую роль в развитии личности, так как развитие не одновременно, а протекает на протяжении всей жизни.

Рассмотренные различия резюмированы в таблице.

Таковы основные теоретические различия между традиционным и развивающим обучением в свете психологической теории деятельности.

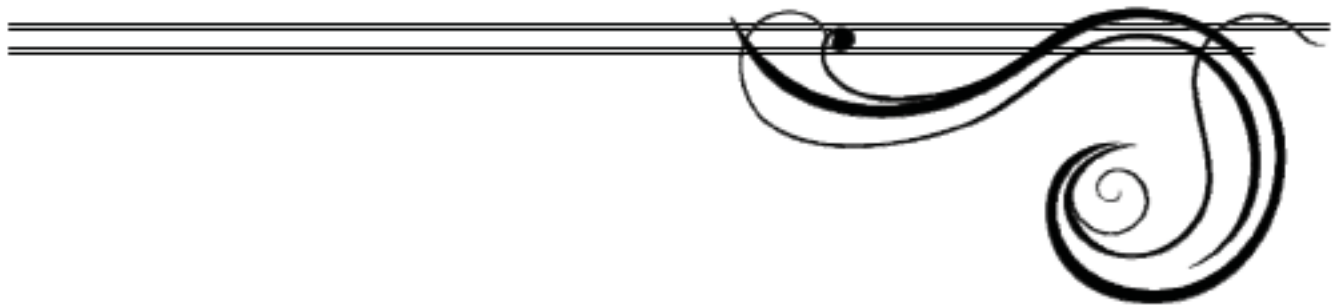
Литература

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ-пресс, 2001.

Традиционное обучение	Компоненты деятельности	Развивающее обучение
Задается педагогом, может декларироваться лицом, его заменяющим (старшеклассником)	Цель – модель желаемого будущего, предполагаемый результат	В процессе проблематизации обеспечивается внутреннее принятие учащимися цели предстоящей деятельности
Используются внешние мотивы деятельности	Мотивы – побудители к деятельности	Опора на внутренние мотивы деятельности
Выбираются педагогом, часто используются привычные, независимо от поставленной цели	Средства – способы, с помощью которых осуществляется деятельность	Совместный с учащимися выбор разнообразных обучающих средств, адекватных цели
Организуются инвариантные действия, предусмотренные учителем	Действия – основной элемент деятельности	Вариативность действий, создание ситуации выбора в соответствии с возможностями ученика
Прослеживается внешний результат, главным образом, уровень освоения знаний	Результат – материальный или духовный продукт	Главное – внутренние позитивные личностные изменения в процессе учения

Таблица. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СРАВНИВАЕМЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ

2. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века. – ШДК. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993.
3. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. – Томск, 1992.
4. Ксензова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
5. Леонтьев А. А. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. – М.: Смысл, 2006.
6. Никитина М. П. Безотметочное обучение // Начальная школа, 2000. – №1. – с. 47-48.
7. Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова – М., 1975.
8. Репкин В. В, Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика – Томск, 1997.



**ИСТОРИЯ,
ЮРИСПРУДЕНЦИЯ,
ЭКОНОМИКА,
ФИЛОСОФИЯ**

О НРАВСТВЕННЫХ ОСНОВАХ ПРАВА

В статье рассматривается проблема соотношения нравственности и права, проводится сравнительный анализ теории естественного права и позитивистских теорий с позиции нравственности, приводятся основные положения учений В. С. Соловьева и П. И. Новгородцева о праве и нравственности, обосновывается авторская позиция о необходимости соблюдения нравственных норм в процессе реализации права. Статья адресована преподавателям, студентам, аспирантам, а также всем лицам, интересующимся вопросами теории государства и права и философии права.

Ключевые слова: Право, нравственность, мораль, права и свободы человека, теория естественного права, позитивное право, принципы права, нравственные принципы.

Проблема соотношения нравственности и права относится к разряду так называемых «вечных» проблем. На всех этапах развития общества и государства эта проблема в той или иной степени волновала не только выдающихся деятелей: политиков, ученых, писателей, но и большинство обычных людей, поскольку право традиционно связывалось в индивидуальном и общественном сознании с такой морально-этической категорией, как «справедливость». Достаточно вспомнить известное выражение, получившее распространение еще в Древнем Риме: *Jus est ars boni et aequi* – Право есть искусство добра и справедливости (лат.).¹ Справедливость, выступая в качестве определяющего критерия нравственности, представляет собой вечную ценность права и его основной принцип.

Следует, однако, отметить, что далеко не всегда добро и справедливость, как, впрочем, и нравственность в целом, составляют содержание и основу действующего законодательства. Истории известно немало случаев, когда законы не только были несправедливыми по своему содержанию, но и воплощали в себе несомненное зло (например, человеконенавистнические законы III рейха об уничтожении цыган, евреев, славян и др.). К сожалению, и в настоящее время не все законы являются нравственными, не всегда добро и справедливость торжествуют в позитивном праве.

И все же требование справедливости обязывает нас констатировать, что в современном праве существуют глубокие нравственные основы, являющиеся результатом развития человечества на протяжении всей его истории.

Как уже отмечалось, понятие права изначально связывалось с понятием справедливости, причем под справедливостью понимались те нравственные основы, которые имели божественное происхождение и представляли собой вечные и неизменные начала бытия, служившие фундаментом правового регулирования. Право и закон различались, поскольку законы, издававшиеся государством, могли не соответствовать божественным установлениям и вследствие этого вступали в противоречие с правом и нравственностью. Подобные воззрения получили

широкое распространение, однако они еще в древности стали подвергаться сомнению.

Ярким примером неприятия и опровержения указанных теософских взглядов стала деятельность легистов в Древнем Китае. Школа легистов (законников) сформировалась в IV веке до нашей эры. Ее идейным вдохновителем и основоположником стал видный деятель того времени Шан Ян. Легисты считали, что право не имеет ничего общего с моралью и нравственностью, более того, по их мнению, государственная власть могла принимать любые решения, даже явно несправедливые. Государству позволено все – так можно определить позицию легистов.

Идеи легистов впоследствии получили развитие и легли в основу целого ряда так называемых позитивистских теорий. Не останавливаясь подробно на классификации и содержании указанных теорий, отметим, что все эти теории имеют существенный родовый признак: право и закон рассматриваются в них как тождественное понятие. Такая позиция имеет определенный изъян, поскольку государственная власть при позитивистском подходе к праву практически ничем не ограничена при принятии и издании законов. Другими словами, морально-нравственная основа права в позитивизме отсутствует.

Юридический позитивизм, зародившийся еще в древности, получил широкое распространение в XIX–XX веках. Долгое время ему противостояла теория естественного права, существенным отличием которой как раз и стало наделение права нравственным содержанием. Истоки указанной теории восходят к античному периоду. В работах философов и юристов того времени отмечалось, что наряду с позитивным правом, воплощенным в действующем законодательстве, существует естественное право, *jus naturale*, общее для всех народов. Основой естественного права признавалась справедливость (*aegllitas*), выступавшая в качестве критерия оценки позитивного права.

Выдающийся римский юрист и общественный деятель Цицерон считал, что смысл справедливости «состоит в том, чтобы никто никому не вредил, если только не будет спровоцировано это неспра-

¹ См.: Дигесты Юстиниана. Т. 1. – М.: Статут, 2002. – С. 83.

ведливостью...». «Справедливость воздает каждому свое и сохраняет равенство между нами».²

В XVII–XVIII вв. теория естественного права получает развитие в произведениях Г. Гроция, Б. Спинозы (Голландия), Т. Гоббса, Д. Локка (Англия), Ш. Л. Монтескье, Ж. Ж. Руссо (Франция), А. Н. Радищева (Россия) и др. Основопологающим в понимании природы естественного права становится признание неотчуждаемых прав человека (на жизнь, на свободу и личную неприкосновенность, частную собственность и др.).

Сущность теории естественного права в ее современном понимании заключается в том, что идеи естественного равенства и свободы, справедливости выступают первоначальным, основным компонентом права. В рамках естественно-правовой теории право и закон различаются, естественное право, в отличие от позитивного, исходящего от государства, представляет собой объективно существующее («природное») право, отражающее представления людей об идеалах справедливости и свободы. Вследствие этого естественное право выступает первоосновой, своего рода эталоном для позитивного права. Естественное право происходит из природы человека, человеческого разума, всеобщих нравственных принципов. Оно по своей природе разумно и справедливо, не связано государственными границами, распространяется на все страны и народы.

Основопологающие нравственные и правовые идеи, рассматриваемые теорией естественного права в качестве природных законов общественного устройства, сводятся к приоритету неотчуждаемых естественных прав человека, к возведению этих прав в абсолют.

Ценность естественно-правовой теории с позиции нравственности заключается в том, что государство обязано соблюдать, защищать и гарантировать права и свободы человека. Действующее законодательство (позитивное право) должно быть гуманистским, справедливым по содержанию. Закон, нарушающий или ущемляющий права и свободы личности, неприемлем.

Несмотря на определенные недостатки (прежде всего, отсутствие четкого разграничения права в собственном юридическом смысле и морали), естественно-правовая теория получила широкое распространение. Особое значение эта теория приобрела после второй мировой войны, когда человеческое сообщество вынуждено было переосмыслить существовавшие до этого принципы правового регулирования и выработать новые подходы к действующему праву.

Основные положения естественно-правовой теории нашли свое отражение в Уставе Организации Объединенных Наций, принятом 26 июня 1945 г. и во Всеобщей декларации прав человека, принятой 10 декабря 1948 г.

Так, статья 1 Всеобщей декларации прав человека провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства». Статья 2 Декларации закрепляет следующие положения:

«Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами, провозглашенными настоящей Декларацией, без какого бы то ни было различия, как-то в отношении расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, имущественного, сословного или иного положения.

Кроме того, не должно проводиться никакого различия на основе политического, правового или международного статуса страны или территории, к которой человек принадлежит, независимо от того, является ли эта территория независимой, подопечной, самоуправляющейся или как-либо иначе ограниченной в своем суверенитете»³.

Следует отметить, что большинство конституций современных государств содержат основополагающие идеи и принципы естественно-правовой теории. Статья 2 Конституции Российской Федерации гласит, что «человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина – обязанность государства»⁴.

Глава вторая Конституции Российской Федерации «Права и свободы человека и гражданина» закрепляет неотчуждаемые, принадлежащие каждому от рождения права и свободы, а также политические, социальные, экономические, культурные и иные права⁵.

Подчеркивая ценность естественно-правовой теории, необходимо отметить, что она реализуется посредством позитивного права, в результате закрепления юридических норм, содержащих требования справедливости, гуманизма, высокой нравственности. Образно выражаясь, позитивное право представляет собой плоть современного законодательства, а естественное право может рассматриваться как его душа, определяющая принципы правового регулирования. Указанное обстоятельство во многом сближает теорию естественного права и позитивистские теории, поскольку традиционный юридический позитивизм под воздействием теории естественного права в определенной степени наполняется нравственным содержанием.

Соотношение права и нравственности имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Право не только закрепляет нравственные принципы в качестве основы правового регулирования, но и в определенных жизненных ситуациях может не соответствовать нормам морали, а в некоторых случаях вступать в противоречие с ними.

Так, выдающийся русский философ В. С. Соловьев

³ См.: Всеобщая декларация прав человека. – М.: Права человека, 2002. – С. 6.

⁴ См.: Конституция Российской Федерации. – М.: Издательство «Омега-Л», 2010. – С. 3.

⁵ Там же. С. 7-17.

² См.: Антология мировой политической мысли. В 5 т. Т.1: Зарубежная политическая мысль: истоки и эволюция. – М.: Мысль, 1997. С. 456. Цицерон. Диалоги о государстве, о законах. – М.: 1966. – С. 111.

следующим образом формулирует отличия права от нравственности. Во-первых, право есть низший предел или определенный минимум нравственности; во-вторых, оно есть требование осуществления определенного минимального добра; в-третьих, в отличие от свободного или добровольного выполнения нравственных требований, право предполагает принуждение. Соединяя эти три положения, можно определить право как принудительное требование реализации определенного минимального добра.

Определение права как минимальной нравственности говорит о том, что право можно рассматривать как особый случай нравственности. И теперь необходимо выяснить, в чем собственно состоит, по Соловьеву, этот минимальный предел, та граница, которая означает переход к праву и, следовательно, к принуждению.

Соловьев пишет о том, что нравственный интерес требует в качестве своего условия личной свободы человека, так как без личной свободы невозможно человеческое достоинство и высшее нравственное развитие.

Но, с другой стороны, чтобы вообще развивать свою свободу и нравственность, человек должен иметь возможность просто существовать, а существовать человек может только в обществе, поэтому личная свобода не может противоречить условиям существования общества. Таким образом, сама личная свобода для своего же осуществления нуждается в принудительном ограничении – в той именно мере, в какой она при данном состоянии человечества несовместима с существованием общества или общим благом.

Итак, оба условия нравственного развития – личная свобода и существование общества – обуславливают друг друга. Они в действительности, говорит Соловьев, сходятся между собой. И из их встречи рождается право.

И далее он определяет право как «исторически-подвижное определение необходимого принудительного равновесия двух нравственных интересов – личной свободы и общего блага»⁶. Из этого вытекает невозможность каких-либо реальных противоречий между личной свободой и общим благом, а, следовательно, и невозможность каких-либо серьезных противоречий между общественным интересом и нравственным, так как первое является условием реализации второго.

По Соловьеву, качественная граница минимального добра или права состоит в тех нормах, которые служат сохранению общества как такового, при котором только и возможно существование человека, и, следовательно, его нравственное совершенствование, развитие и т.п.

Важно то, что, по Соловьеву, получается, что сама личная свобода предполагает определенное самоограничение и таким образом снимается противоречие между правом и нравственностью.

Знаменитый русский юрист П. И. Новгородцев в своей статье «Право и нравственность», опубликованной в 1899 году, писал: «Потребность общения и противоречие частных стремлений (классовых и индивидуальных) — таковы две элементарные аксиомы, от которых должен отправляться каждый исследователь общественных явлений. Из этих аксиом должны исходить и мы при объ-

яснении соотношения между нравственностью и правом. Ибо самое первое и основное определение, при помощи которого мы можем обозначить общественное значение юридических и нравственных норм, состоит в том, что все они в своей совокупности служат средством к поддержанию общения и к умиротворению противоречивых общественных стремлений. Право и нравственность являются силами, обуздывающими произвол человеческих страстей, вносящими мир и порядок во взаимные отношения людей и противопоставляющими эгоизму частных стремлений интересы общего блага и требования справедливости. В этом заключается их общая задача и их жизненная связь. Взаимно подкрепляя друг друга, они выполняют великое призвание — поддерживать самую основу общности, т. е. ту связь отдельных интересов и стремлений, которая сплавливает людей в одно общее целое»⁷.

Соглашаясь с Соловьевым, что право представляет собой минимум добра, Новгородцев отмечает и различия между правом и нравственностью. По его мнению, нравственность представляет собой более чистое воплощение альтруистических начал, и соответственно с этим ее требования имеют более всеобъемлющий и безусловный характер. Это проявляется по преимуществу в двух направлениях.

Во-первых, право, по сравнению с нравственностью, отличается точностью и ограниченностью своих предписаний. Подобно нравственности, оно ограничивает произвол отдельных лиц, налагая на них известные обязательства во избежание общих споров и столкновений. Но в то время как право ограничивает свои требования строго обозначенными пределами, устанавливая в каждом случае совершенно ясные и определенные предписания, нравственность же не ставит каких-либо границ для своих предписаний. «Требую от нас служения людям, исполнения закона любви, — утверждает Новгородцев, — нравственность не определяет подробно ни формы, ни пределов этого служения, предоставляя нам самим найти в каждом отдельном случае соответствующий способ выполнения нравственных заветов. Для достижения нравственного совершенства нет и не может быть никаких заранее установленных рамок; это область постоянного стремления к добру, высшая цель которого переходит за пределы всяких личных соображений и расчетов, чтобы торжествовать победу над эгоизмом в подвигах самозабвения и самопожертвования»⁸.

Вторая черта различия состоит в том, что нравственность не удовлетворяется, подобно праву, требованием внешних действий, но вменяет людям в обязанность также и добрые чувства, без которых исполнение ее заветов лишается истинной цены. Для права безразлично, например, уплачивается ли долг по чувству честности, или же из одной боязни законного преследования; но для нравственности это не безразлично: она осуждает те действия, которые имеют одну видимость добрых, а на самом деле подсаживаются своекорыстными побуждениями. Если право и принимает во внимание внутренние мотивы, то не при исполнении, а при нарушении

⁷ См.: Новгородцев П. И. Право и нравственность / Правоведение, 1995. – № 6. – С. 108-109.

⁸ Там же. С. 111.

⁶ См.: Соловьев В.С. Соч. в двух томах. Т. 1. – М., 1988. – С. 453.

закона, там, где требуется определить виновность лица, что, конечно, не может быть сделано без освещения субъективной стороны правонарушения. Юридический закон и здесь карает внешние деяния, а не внутренние помыслы, привлекая эти последние к своему суду лишь постольку, поскольку это требуется для его специальных целей, т. е. для установления фактов правонарушения⁹.

Идеи В. С. Соловьева и П. И. Новгородцева и в настоящее время весьма актуальны. Ни для кого не секрет, что современное российское право, базирующееся на высоких нравственных принципах, закрепленных прежде всего в Конституции Российской Федерации, не всегда

эффективно. И причина этого заключается не столько в несовершенстве законодательства, в отсутствии надежных механизмов обеспечения конституционных норм, сколько в низкой правовой культуре населения. Игнорирование моральных норм при реализации права зачастую влечет за собой злоупотребление правом, его нарушения, что приводит к дальнейшему распространению правового нигилизма. Из этого следует вывод, что государственная власть на всех уровнях просто обязана не только соблюдать нравственные и правовые нормы, но и руководствоваться базовыми принципами, составляющими нравственные основы права.

⁹ См.: Новгородцев П. И. Право и нравственность / Правоведение, 1995. – № 6. – С.112.

СПЕЦИФИКА СОВЕТСКОГО МОДЕРНИЗАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

В статье последовательно рассматриваются исторические условия и особенности процесса модернизации традиционного российского общества в первой половине XX в. Советская идеология и практика оказали существенное влияние на наметившуюся в начале века трансформацию, но не смогли ее предотвратить. Напротив, новое Советское государство ускорило ломку традиционных основ российской цивилизации, не только на уровне промышленности и сельского хозяйства, но и на уровне массового сознания. Порождением советской модернизации на уровне мировосприятия стала «тоталитарная личность».

Ключевые слова: модернизация, индустриализация, цивилизация, маргинализация, «военный коммунизм», НЭП, тоталитаризм.

На рубеже 20–30^х годов новый политический режим столкнулся с проблемами, унаследованными от императорской России. Основной являлось заметное отставание русского общества от передовых стран Западной Европы и США, которые к этому периоду завершили переход от традиционного к индустриальному обществу. Преодолеть это отставание в кратчайшее время было стратегической необходимостью. Поэтому большевистское правительство выбирает путь форсированной модернизации.

Особенности модернизационного процесса этого периода определялись, с одной стороны спецификой самого нового режима, а с другой, историческим своеобразием развития России. Среди этих специфических черт «большевистской» модернизации можно выделить: существенное влияние государства на ход этого процесса, его форсированные темпы, приоритет интересов общества над интересами личности. В качестве унаследованных особенностей выделяются: слабое развитие гражданского общества, полиэтничность и сельскохозяйственная ориентация населения.

Но, несмотря на специфику советской модернизации, она обладала большинством черт, характерных для классической модели. В частности, это индустриализация, с приоритетом тяжелой промышленности, урбанизация населения и формирование массового общества. Правда, массовое общество в своем развитии пошло не по пути его перехода к гражданскому, а по пути порождения тоталитарной личности.

При всем своеобразии российской, как, впрочем, и любой национальной истории, она не так уж сильно выпадает из контекста истории европейской. И российская революция, прошедшая ряд этапов, и следовавшие за ней социальные потрясения, завершившиеся к началу 1930-х годов утверждением тоталитарного режима, тесно связаны с особенностями все того же процесса модернизации.

Однако в России этот процесс проходил не только иными темпами, но и в иных исторических условиях, что обеспечило его значительную специфику. Прежде всего, он не был эволюционным. В какой-то степени можно даже говорить о его искусственности. Активную, порой ведущую роль при этом играло государство, заинтересованное, прежде всего в укреплении военно-стратегического

положения страны, ее внешнеполитического влияния.

Процесс модернизации осложнялся полиэтничным характером российского общества. «Модернизация успешно осуществлялась в более или менее культурно-однородных обществах (Европа, Япония, США и др.) и «буксует» в обществах цивилизационного микста...»¹. Нельзя к тому же забывать, что большинство населения страны проживало в провинции, которая была затронута модернизацией в гораздо меньшей степени, чем крупнейшие промышленные и культурные центры.

Вследствие различных причин, в том числе отсутствия правовой базы и репрессивной политики монархии, к началу XX в. далек был от завершения процесс формирования гражданского общества, которое современные исследователи определяют как сферу реализации различных (политических, экономических, культурных) общественных интересов, не связанных с деятельностью государства. Монархия упорно отталкивала от себя именно те слои, которые были естественными сторонниками капиталистической модернизации, не допуская их к власти. Это была исторически ограниченная, но принципиальная позиция; малейшая уступка конституционным настроениям означала бы отход от полноты самодержавной власти. И в глазах последнего императора и его ближайшего окружения не только кадеты, но даже и октябристы представляли «врагами престола». Подобная политика препятствовала проведению необходимых реформ «сверху»².

Тем не менее модернизация в начале XX века осуществлялась, причем довольно высокими темпами, и внутренняя напряженность в обществе росла. Свойственная данному этапу повышенная вертикальная социальная мобильность приводила к маргинализации весьма многочисленных слоев населения. Нарастало пассивное сопротивление процессу реформ со стороны традиционного общества и одновременно – революционное движение, порожденное противоречиями индустриальной эпохи. При этом практически все либеральные и левые партии выступали не против модернизации, а за ее более высокие темпы и эффективность, за распространение ее на политическую и социальную области. Это относилось и к большевикам. Ни социальная струк-

¹ Хорос В. Г. Русская идея на историческом перекрестке // Свободная мысль, 1992. – № 6. – С. 45.

² Голубев А. Взгляд на землю обетованную. – М., 2004. – С. 16.

тура российского общества, ни его менталитет не были готовы к подобной форсированной модернизации. Не было основной предпосылки для этого.

Социальная и культурная асимметрия создала огромное напряжение в обществе и способствовала созреванию предпосылок для трех революций 1905 и 1917 годов. Октябрьская революция в некоторых отношениях стала антимодернистской, большинство народа участвовало в революции во имя восстановления погрязшей ускоренной модернизацией традиционных устоев народной жизни.

На месте рухнувшего здания старой империи не оказалось такой силы, которая могла бы реализовать объективно назревшую задачу – восстановить государственные структуры, форсировать развитие страны, имеющее целью преодолеть отставание. Чем дольше длилась неразбериха, тем очевиднее становилась потребность в сильной власти, способной навести минимальный порядок и предложить обществу реальную мобилизационную модель развития. В условиях, когда революция не исчерпала своей динамики, а ее основные, объективно назревшие задачи еще не были полностью решены, фундаменталистско-реставраторские знамена, под которые собирал свои полки Корнилов, вряд ли могли стать привлекательными для основной, а значит, беднейшей части населения России. Это же можно сказать о начертанных на этих знаменах шовинистических лозунгах, содержание которых отталкивало жителей окраин³. В этом смысле, большевистские лозунги были понятны и приемлемы для большинства общества.

Н. А. Бердяев одним из первых отметил, что либеральные идеи оказались в России утопическими. «Большевизм же оказался наименее утопическим и наиболее реалистическим, наиболее соответствующим всей ситуации, как она сложилась в России в 1917 году, и наиболее верным некоторым исконным русским традициям, и русским исканиям универсальной социальной правды, понятой максималистически, и русским методам управления и властвования насильем»⁴.

После Октября процесс капиталистической модернизации, несмотря на несомненные успехи в экономике и в меньшей степени в социально-политической области, оказался насильственно прерванным. Последующие события определили еще больше отставание России. Вследствие этого, в стране утвердился политический режим, который реализовывал еще более форсированный, чем царское правительство, вариант модернизации.

«Большевизм сумел, вольно или невольно, опереться на какие-то особенности российского массового сознания, так же как нацизм – на особенности массового сознания германского»⁵. Это во многом определило успехи в этом направлении развития. Выдвигая в качестве тотальной, объединяющей цели модернизацию страны (что означают лозунги «индустриализация», «коллективизация» и «культурная революция»), советское правительство опиралось в их реализации на традиционную русскую общинность.

³ Галкин А. Общественный прогресс и мобилизационная модель развития // Коммунист, 1990. – № 18. – С. 26.

⁴ Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М., 1990. – С. 93.

⁵ Голубев А. В. Мифологизированное сознание как фактор российской модернизации // Мировосприятие и самосознание русского общества XI-XX вв. – М., 1994. – С. 195.

Модернизация в России персонифицировалась, прежде всего, в правящем слое, для которого она выступала как средство умножения дефицитных ресурсов, что требовало перестройки образа жизни⁶. Тем самым власть подталкивалась к использованию административно-авторитарных средств.

Глубинные национально-культурные ценности, за неимением другого языка, выражали себя в формулах и стереотипах, предлагаемых марксистской идеологией, тем самым невольно придавая ей особую силу и легитимность. При этом они не сводились к этой идеологии и далеко не исчерпывались ею. Как подчеркивает видный советолог У. Лакер, коммунизм, в отличие от нацизма, «находится в главном русле европейской цивилизации, возможно как ересь или утопия, но он соответствует неким глубоко укорененным традиционным устремлениям»⁷. В силу разных причин именно в России эти традиционные представления оказались наиболее устойчивыми.

В отечественной историографии в связи с признанием большевистской модели развития, как модернизационной, дискутируется вопрос о времени практического перехода к ней. Вопрос заключается в том, насколько НЭП был попыткой модернизации нового общества. Исследователи в этом вопросе разделились на два лагеря: «альтернативники» и «объективисты». Сторонники возможной альтернативы (отсюда и название) в развитии советского общества в конце 20^х – начале 30^х годов рассматривают «военный коммунизм», НЭП и «командно-административную систему» как последовательные стадии становления «государственного социализма», призванного решить коренные проблемы России. «Период НЭПа выражает коренную магистральную закономерность развития индустриальной цивилизации, в том числе ее социалистического варианта»⁸. Для них модернизация связана с ростом производительных сил города и деревни, это эволюционный в большей степени процесс.

Для защитников концепции объективного свертывания НЭПа и перехода на рельсы иной политики модернизации – это прежде всего структурная перестройка хозяйства с особым упором на крупную машинную индустрию⁹. В 1990 году позиция «объективистов», основными чертами которой были безальтернативность в развитии экономики, противоречивость и ограниченность действия новой экономической политики, необходимость индустриального рывка для России, трансформируется в концепцию «государственного социализма». С точки зрения решения конкретных задач индустриализации промышленности централизованно-директивная система управления в 30-е оправдала свое существование. «Она полностью справилась с ролью аккумулятора и распределителя фондов накопления необходимого для невиданного по масштабам индустриального скачка...», и, во-вторых: «... нэп с его ориентацией на коммерческий эффект не мог в такие короткие сроки дать те результаты к которым

⁶ Российская модернизация: проблемы и перспективы (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1993. – № 7. – С. 6.

⁷ Лакер У. Россия и Германия. Наставники Гитлера. – М., 1993. – С. 391.

⁸ Лацис О. Р. НЭП: цивилизационный аспект. – М., 1991. – С. 46.

⁹ Алексеева Е. А. НЭП в современной историографии: Дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук. – М., 1995. – С. 110.

мы пришли в 1940 году. Жесткая же централизация управления, использование внеэкономических по своей природе форм управления позволили сформировать и быстро использовать колоссальные фонды накопления для создания современного промышленного производства»¹⁰.

В концепции «модернизирующего социализма» предполагается объективный характер отказа от новой экономической политики по окончании восстановительного периода, поскольку нет возможности в ее рамках аккумулировать достаточное количество накоплений для целей индустриального развития России. Между тем некоторые исследователи, в целом придерживающиеся основных позиций этой концепции и считающие, что первоначальный НЭП действительно был лишь восстановительной моделью, не исключают возможность расширения рамок НЭПа в 1925 году, считают равновероятными варианты свертывания рыночных отношений и их углубления¹¹. При этом подавляющее большинство исследователей сходятся на точки зрения о том, что быстрое развитие и складывание основных показателей модернизированной общества связаны с форсированной индустриализацией и ее последствиями.

На догоняющую модернизацию, которая нашла свое отражение в советской истории, большой отпечаток накладывает цель, ради которой она реализовывается. Если модернизация затевается ради того, чтобы поддержать военно-политическое влияние державы и укрепить ее позиции в мире – так называемая имперская модель модернизации, – то она приводила к созданию военно-промышленного комплекса и сильной армии, но многие гражданские отрасли экономики и социальная сфера при этом оставались отсталыми, а политическое правление – автократическим¹². Если же модернизация была призвана ослабить зависимость страны от конъюнктуры мирового рынка, то развитие получали отрасли производства, ориентированные на внутреннее потребление. Первый вариант обусловил советскую модернизацию, а второй – модернизацию стран Латинской Америки.

Содержание модернизации, ее осевая линия определяются складыванием новых рациональных по своей природе моделей поведения людей, формированием новой идеологии и культуры в целом. Гибель больших социальных институтов приводит к сжатию общества до домашних, соседских, артельных общин. Жизнь в них регулируется обычаями, сохранившимися в глубинах исторической памяти людей. Вновь акцентируются элементы архаичной и традиционной культуры, которые вступают во взаимодействие с сохранившимися пережитками погибшей культуры.

В момент возникновения марксизм представлял собой преимущественно рациональное учение, хотя и с элементами мифологии. Эти элементы, в первую очередь стремление к всеобъемлемости, претензия на абсолютную истину (в классическом марксизме эта претензия выступала в смягченном виде) и некоторая склонность к эсхатологии и де-

лали его столь привлекательным. От традиционных утопий марксизм отличался в первую очередь тем, что основное внимание обращал не на устройство идеального общества, а на пути его достижения. Постепенно, однако, с превращением марксизма из научной теории в массовую идеологию, он преобразовывался «из науки в утопию».

В ходе российской революции он слился с архаической мифологией масс и превратился в своеобразную форму российской эсхатологии – учение, возвещающее конец старого и возникновение нового мира, только не на небе, а в реальной жизни, на земле¹³. Формирование и ужесточение режима, возникшего после революции и гражданской войны, находило поддержку у части общества. Тоталитаризм в значительной степени пробуждал к жизни и воплощал в новых формах древнейшие архетипы сознания, его склонность к мифологизации.

Одной из важнейших особенностей мифологизированного сознания является склонность к упрощенному и одновременно целостному восприятию мира. В этом видении мира доминирует черно-белая гамма. Подобный дуализм прослеживается в большинстве древних религий и во многих современных идеологиях. Бердяев утверждал, что для коммуниста «мир резко разделяется на два противоположных лагеря – Ормузда и Аримана, царство света и тьмы без всяких оттенков»¹⁴. Мифологизированное сознание конструирует свой мир, существующий и развивающийся по законам мифа и мало общего имеющий с миром реальным. При этом для него характерно неразличение «должного» и «наличного»¹⁵.

Этот тип сознания авторитарен: он исключает сомнения и самостоятельный поиск истины, стремится опереться не на знания, а на веру, даже если при этом провозглашает себя научно обоснованным. Практика в данном случае критерием истины не является, и никакие внешние воздействия не в состоянии серьезно повлиять на утвердившиеся в массовом сознании стереотипы. Эти стереотипы не могут меняться, как меняется, развиваясь, научная теория; они могут лишь, в некоторых случаях достаточно быстро, смениться новыми, столь же жесткими стереотипами. Это наблюдается в переломные и революционные периоды развития общества, что находит отражение в социалистической идеологии.

Процесс модернизации связан с появлением так называемого массового общества, в котором разрушена часть социальных связей, характерных для общества традиционного. На смену этим связям должны возникать новые, в совокупности образующие так называемое гражданское общество, которое возникало в России достаточно медленно. Однако в 20^е гг. гражданское общество, хотя и в сильно «урезанном» виде, еще существовало. Действовали общественные организации, лояльные по отношению к режиму, но независимые от него; сохранялось многообразие форм собственности.

Все это было уничтожено в ходе «великого перелома» на рубеже 1920–1930^х гг., так как одним из условий существования тоталитарного режима является или разрушение гражданского общества, или, по крайней мере,

¹³ Голубев А. Взгляд на землю обетованную. – М., 2004. – С. 23.

¹⁴ Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. – М., 1990. – С. 149.

¹⁵ Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 30.

¹⁰ Караваева И. В. Эволюция теории индустриализации в 20-е – 30-е годы // Тоталитаризм и социализм. – М., 1990. – С. 89.

¹¹ Постников Е. С. Новая экономическая политика: идеи, практика, уроки. – Тверь, 1993. – С. 46.

¹² Красильщиков В. А. Модернизация и Россия на пороге XXI века. // Вопросы философии, 1993. – № 7. – С. 47.

его полная деформация и подчинение. Необходимо отметить, что в ликвидации НЭПа было заинтересовано не только политическое руководство режима, но и часть общества. В городах это были рабочие, недовольные ухудшением снабжения, массовой безработицей, возвращением социального расслоения. В деревне – беднота, батрачество, низовой слой «активистов» и функционеров, молодежь.

«Великий перелом», помимо прочего, означал огромный рост социальной мобильности; в результате его выигрывали весьма значительные слои населения. Таким образом, укреплялась социальная база режима.

Важным порождением индустриальной эпохи стала «тоталитарная личность». Это личность «характеризующаяся чрезвычайными возможностями приспособления и полным отсутствием преемственности в восприятии традиции и ценностей»¹⁶. Подобную личность отличает именно ограниченность личностного начала, что близко к русской общинности, склонность к стереотипному

мышлению. Этот тип личности не столько создается, сколько отбирается тоталитарным режимом, в нем режим находит свою социальную опору.

Главный показатель успеха модернизации заключается отнюдь не в цифрах экономического роста, урбанизации, распространения грамотности. Необходимо, чтобы традиционная культура данного социума, сохраняя присущее ей ценностное ядро, сумела адаптировать процесс модернизации таким образом, чтобы он соответствовал этому ядру, и сама в свою очередь адаптировалась к новым условиям. В России этого произошло в недостаточной степени. Чем можно объяснить слом советской модели развития и перевод модернизационного процесса на рельсы западноевропейской модели. Это, в свою очередь, при необдуманно тотальном заимствовании западных норм и ценностей приводит к трансформации ментальных черт российской нации и крайне трудно принимается населением.

¹⁶ Голубев А. В. Мифологизированное сознание как фактор российской модернизации // Мировосприятие и самосознание русского общества XI–XX вв. – М., 1994. – С. 198.

ОБЪЕКТ И ОБЪЕКТИВНАЯ СТОРОНА ПРЕСТУПЛЕНИЯ, ПРЕДУСМОТРЕННОГО СТ. 242 УК РФ

В статье анализируются наиболее значимые проблемы, которые возникают при квалификации преступления, предусмотренного статьей 242 УК РФ. На основе уголовно-правового анализа состава преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ, выделяются наиболее дискуссионные вопросы и предлагается авторское толкование некоторых норм, признаков объективной стороны данного вида преступления.

Ключевые слова: ст. 242 УК РФ, порнографические предметы и материалы, объект преступления, объективная сторона преступления, незаконный способ, изготовление, распространение, рекламирование.

Уголовно-правовые нормы, направленные на борьбу с незаконной порнографией, представляют собой один из важнейших элементов системы противодействия преступности порнография-детство. Их качество и эффективность могут оказывать значительное влияние на уголовную политику государства в целом. Ввиду того, что в рамках уголовно-правовой науки накоплен значительный опыт доктринального толкования и практики применения отдельных норм, мы полагаем возможным рассмотреть в рамках настоящей статьи наиболее значимые проблемы, возникающих при квалификации соответствующих деяний.

Одним из основных инструментариев в сфере борьбы с незаконным оборотом порноматериалов являются статья 242 УК РФ, которая устанавливает ответственность за «незаконное изготовление в целях распространения или рекламирования, распространение, рекламирование порнографических материалов или предметов, а равно незаконную торговлю печатными изданиями, кино- или видеоматериалами, изображениями или иными предметами порнографического характера». Как видим, законодатель, определяя предмет данного состава, оперирует такими категориями, как «предметы» и «материалы». В научной литературе при формулировании соответствующих дефиниций используется более разнообразный перечень: «...предметы, изображения и иные произведения»; «различного рода изделия...», «...изображения... в литературе, живописи, ваянии, графике и т.д.»; «...издания...», «продукт деятельности человека, проявленный вовне посредством действий человека, предмет (непосредственно) и (или) материал (опосредовано)...». Некоторые юристы полагают, что, несмотря на редакционные различия, в диспозиции рассматриваемой нормы речь идет об одних и тех же предметах – порнографических: в тексте уголовного закона термины «предметы» и «материалы» употребляются законодателем через разделительный союз «или». А сказанное означает, что они характеризуют явления, которые, имея различную форму, в то же время равнозначны по содержанию, и исходя из этого, должны трактоваться правоприменителем как тождественные понятия.

Порнографические предметы и материалы характеризуются наличием специфического признака, установ-

ление которого необходимо для правильной квалификации преступления. Порнография может существовать только в опредмеченном виде. В литературе по этому поводу указывается следующее: «информация порнографического характера слита с материальным носителем – текстом, изображением, вещью и т.п., с помощью которых возможно их чувственно воспринимать. Предметом преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ, могут быть только предметы, способные распространять порнографическую информацию». Предметами порнографического характера могут быть рукописные и печатные тексты (рассказы, стихи, песни и т.д.), изображения (гравюры, картины, фотографии, скульптуры и т.п.), предметы бытового назначения (игральные карты, макеты и т.д.), художественные и документальные кино- и видеофильмы.

В этой связи, неверным представляется мнение, согласно которому порнографические материалы непременно должны восприниматься визуально, и поэтому предметом данного преступления не могут быть аудиоматериалы. В данном вопросе мы солидарны с О. А. Булгаковой, которая считает, что аудиоматериалы способны содержать информацию порнографического характера.

Сравнительный анализ приведенных выше дефиниций позволяет сделать вывод об излишнем характере деления изучаемого предмета преступления на «предметы» и «материалы», поскольку их семантические характеристики позволяют рассматривать первое понятие в качестве разновидности второго.

Продолжая уголовно-правовой анализ состава преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ, обратим внимание на тот факт, что в литературе не утихают дискуссии относительно содержания «незаконного» способа как признака его объективной стороны и вопроса об обоснованности его закрепления в диспозиции соответствующей нормы.

Так, по мнению А. Ахмадуллина¹, любой из видов деятельности, предметом которых является порнография, запрещен на территории Российской Федерации, поэтому указание в диспозиции статьи уголовного зако-

¹ Ахмадуллин А. Ответственность за распространение порнографических материалов или предметов. – Законность, 1999. – № 11. – С. 20.

на слова «незаконное», возможно, лишнее. Аналогичного мнения придерживаются О. А. Гоноченко и Ю. Е. Пудовочкин², которые считают, что порнография незаконна по определению, а потому законодателю следует отказаться от характеристики действий с порнографией как незаконных.

На наш взгляд подобная позиция несколько уязвима, так как в данном случае следует вести речь не о незаконности самой порнографии, а о незаконности деяний, совершаемых с нею. Сама же порнография не может быть незаконна по определению, к примеру, хотя бы потому, что хранение некоторых порнографических материалов не образует состава преступления.

На необходимость исключения способа «незаконности» из системы признаков рассматриваемого состава указывает и О. А. Булгакова³, которая, однако, полагает, что распространение порнографических материалов в РФ в настоящее время полностью легализовано, путем установления общего порядка продажи отдельных предметов и материалов: существование специальных мест для продажи, правил упаковки порнографических материалов, а также установление ограничений по возрастному критерию. Очевидно, что подобная, взаимоисключающая полярность мнений вызвана, во-первых, отсутствием легальной дефиниции понятия порнографии, а во-вторых, наличием «незаконного» способа как признака объективной стороны преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ. При этом считаем излишним закрепление признака «незаконности» в диспозиции изучаемой нормы. Однако следует отметить, что современное законодательство, регламентирующее ответственность за совершение деяний с рассматриваемыми материалами, не позволяет однозначно говорить об этом. Подтверждающим примером тому может служить возможность осуществления легальной предпринимательской деятельности в сфере торговли некоторыми товарами «интим-магазинов», которые обладают всеми признаками, позволяющими отнести их к порнографическим материалам.

Первым альтернативным деянием, предусмотренным составом ст. 242 УК РФ, является изготовление, понятие которого широко известно правоприменительной практике достаточно продолжительное время и успешно применяется в процессе квалификации по делам о преступлениях, имеющим в качестве своего предмета наркотики и оружие.

В соответствии с мнением Верховного Суда РФ изготовлением следует считать действия, направленные на создание, переделку соответствующих предметов, восстановление их свойств, а также их производство. Такой вывод следует из анализа п.3 Постановления Пленума Верховного Суда РФ № 9 от 27.05.1998 г. «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с наркотическими средствами, психотропными, сильнодействующими и ядовитыми веществами», согласно которому «под незаконным изготовлением... следует понимать со-

вершенные в нарушение законодательства Российской Федерации умышленные действия, направленные на получение ... одного или нескольких готовых к использованию и потреблению ... средств или ... веществ»; «при этом по смыслу закона ... как изготовление надлежит квалифицировать и производство ..., т.е. действия, направленные на ... серийное получение»; а также из анализа п. 11 Постановления Пленума Верховного Суда РФ № 5 от 12.03.2002 г. «О судебной практике по делам о хищении, вымогательстве и незаконном обороте оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывных устройств», в соответствии с которым под изготовлением следует понимать «создание без полученной в установленном порядке лицензии или восстановление утраченных ... свойств, а также переделку каких-либо предметов ..., в результате чего они приобретают свойства ... веществ или ... устройств».

Между тем на страницах юридической печати представлены и иные трактовки понятия изготовления предметов преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ, например, как «производства, которое может иметь самые разнообразные формы» (Н. Ф. Савин), «создания ... путем печатания, рисования, фотографирования и т.д.» (М. И. Дубинина), «любых действий, имеющих своим результатом создание порнографических предметов» (М. А. Ефимов).

В связи с тем, что приведенные формулировки представляются нам не вполне ёмкими и конкретными, позволим себе согласиться с авторами, полагающими, что нет оснований для ограничительного толкования определений понятия изготовления, сформулированных применительно к таким предметам, как наркотики и оружие.

Одним из видов действий, образующих объективную сторону состава преступления, предусмотренного ст. 242 УК РФ, является распространение соответствующих материалов. Аналогичные действия в иных статьях уголовного закона обозначаются понятием «сбыт» или «передача». Пленум Верховного Суда РФ указывает, что под незаконным сбытом следует понимать любые способы возмездной или безвозмездной передачи соответствующих предметов другим лицам (продажу, дарение, обмен, уплату долга, дачу взаймы и т.д.), а также иные способы распространения; и что сбыт от передачи отличается безвозвратным характером отчуждения предмета. Опираясь на данное определение, некоторые исследователи, полагают, что в ст. 242 УК РФ речь, идет о сбыте порнографических предметов или материалов, в связи с чем выдвигаются предложения о замене понятия распространения на категорию сбыта. Практическая реализация подобных суждений не представляется нам оправданной по следующим соображениям. В настоящее время подавляющая часть порнографии распространяется посредством таких средств связи, как Интернет и телевидение. Схематически подобные способы передачи информации можно изобразить следующим образом: передатчик (компьютер, телевизор, фотография и т.п.) инициирует в проводнике (телефонный кабель, электромагнитное поле, воздух и т.п.) колебания, которые несут в себе определенную информацию, последовательно передаваемую друг от друга колеблющимися частицами вплоть до приемника (компьютер, телевизор, глаза, уши

² Гоноченко О. А., Пудовочкин Ю. Е. Защита несовершеннолетних от сексуального совращения и сексуальной эксплуатации: уголовно-правовые проблемы. – Ставрополь 2003. – С. 176.

³ Булгакова О.А. Уголовная ответственность за распространение порнографических материалов или предметов. Дисс.. к.юр.н. – Ставрополь, 2004. – С.135.

человека и т.п.), с возможностью последующего анализа информации механизмом обработки (компьютер, телевизор, мозг человека и т.п.). При этом зачастую распространения непосредственно самих порнографических материалов (например, продажи дисков с порнофильмами) не требуется, поскольку, распространяются не о вещественные предметы, а порнографическая информация. Так, к примеру, при просмотре телевизионной передачи или изображения (фильма и т.д.) порнографического содержания, распространяемого через Интернет, человек фиксирует соответствующую информацию непосредственно органами чувств, которая, в свою очередь, посылается для обработки в мозг. В этом случае подобные действия, предпринимаемые для распространения порнографии, не только не могут квалифицироваться как сбыт порнографических материалов (поскольку отсутствует и сам предмет распространения и, соответственно, признак безвозвратности отчуждения предмета), но и вообще могут не подпадать под действие ст. 242 УК РФ. Понятие порнографии и порнографического материала соотносятся между собой, соответственно, как понятия информация и ее носителя. Порнография как разновидность информации представляет собой не вид материи, а свойство материи. Распространение информации не влечет необходимости распространения ее носителей.

В этой связи для устранения обозначенного пробела уголовного закона представляется целесообразным в ст. 242 УК РФ вести речь об ответственности за деяния, совершаемые с порнографией как разновидностью информации. Внесение соответствующих изменений, на наш взгляд, нисколько не нарушит традиционную концепцию понимания предмета преступления как материальной вещи, на которую воздействует виновный в процессе совершения преступления, как может показаться на первый взгляд, а только дополнит ее. Предметом того или иного преступления все также будет выступать материальное выражение объективной реальности, закрепившее на себе информацию соответствующего характера.

Несмотря на очевидно повышенную степень общественной опасности распространения порнографии среди несовершеннолетних, действующее уголовное законодательство специально не регламентирует ответственность за соответствующее преступление. Вопрос о необходимости дифференциации ответственности за распространение порнографии среди несовершеннолетних неоднократно поднимался и в законотворческой практике Государственной Думы РФ. Решение данного

вопроса мы видим в необходимости создания специальной нормы по признаку характеристики потерпевшего для состава изготовления или распространения порнографических предметов или материалов путем включения в ст. 242 УК РФ соответствующего квалифицирующего признака.

Распространение порнографической информации может быть как безвозмездным (дарение), так и возмездным (продажа, обмен и т.п.). В этой связи представляется нецелесообразным выделение в диспозиции ст. 242 УК РФ торговли порнографическими предметами.

Рекламирование порнографии – также один из видов криминальных деяний, предусмотренных ст. 242 УК РФ. Его понятие, имея бланкетный характер, отсылает нас к ст. 2 Закона «О рекламе» от 18.07.1995 г., согласно которой реклама есть «распространяемая в любой форме, с помощью любых средств информации о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц и призвана формировать или поддерживать интерес к этим физическому или юридическому лицу, товарам, идеям и начинаниям и способствовать реализации товаров, идей и начинаний». Однако в отдельных случаях распространяемая через определенные средства связи порнографическая информация, не подпадает под определение товаров и идей (например, ссылки на некоторые порнографические сайты в сети Интернет). Понимание этих ресурсов как разновидности каких-либо начинаний, на наш взгляд, не вполне оправдано, поскольку понятие «начинание» является устаревшей разговорной категорией и в данном случае не отвечает требованиям емкости и конкретности. В этой связи в легальном определении понятия рекламы целесообразным представляется произвести замену термина «начинаний» на словосочетание «услуг и информации».

В литературе было высказано мнение, согласно которому рекламирование порнографии предлагалось рассматривать, как разновидность распространения соответствующих материалов. Подобная оценка представляется ошибочной. Такой вывод основан на посылке, согласно которой рекламирование порнографии требует показа или описания отдельных ее фрагментов (например, отдельных кадров, части текста и т.д.). Однако реклама порнографии может и не сопровождается демонстрацией соответствующих предметов; реклама – это информация о предмете, которая не требует демонстрации самого предмета, может иметь весьма обобщенный характер и быть завуалированной.

ОСОБЕННОСТИ КАПИТАЛИСТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ КУСТАРНЫХ ПРОМЫСЛОВ МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В СВЯЗИ С ИНДУСТРИАЛИЗАЦИЕЙ И РАЗВИТИЕМ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Предлагаемая статья направлена на исследование истории капиталистической трансформации важнейшей отрасли общественного хозяйства Московской губернии второй половины XIX – начала XX веков кустарных крестьянских неземледельческих промыслов.

Ключевые слова: кустарные крестьянские неземледельческие промыслы, трансформация, модернизация.

Форсированная капиталистическая индустриализация предпринятая царской администрацией в конце XIX в., начинавшаяся с быстрого роста железнодорожного транспорта, охватила все стороны экономической жизни страны и Московской губернии: финансы, кредитную и банковскую сферы, промышленные отрасли, обеспечивающие военную мощь державы, и строительство железных дорог, инвестиционную политику и т.д.

В отличие от аграрного сектора капиталистическая индустрия оказала непосредственное, доминирующее влияние на хозяйственный строй кустарей и их объединений. Немногим более половины кустарей и ремесленников было втянуто в сферу буржуазных отношений.

Капитализация хозяйств кустарей и ремесленников Московской губернии имела черты ограниченности и несовершенства. Рассмотрим более подробно процесс капитализации хозяйств кустарей.

С одной стороны, в новых условиях открывался простор личной инициативе предпринимателей, порождая мощный импульс модернизации, который позволял говорить о промышленном перевороте или индустриальной революции. С другой стороны, капитализм навсегда утрачивал такие присущие традиционному обществу черты, как коллективизм, сознательное отношение к труду и т.д., а приобретая доминирующее положение, оказывал деформирующее воздействие на другие формы общественного хозяйства.

При зачаточных формах товарного производства конкуренция между «кустарями» была ещё очень слаба, но по мере того как рынок расширялся и охватывал все новые районы, эта конкуренция становилась всё сильнее, нарушая патриархальное благополучие мелкого промышленника, создаваемое на его фактически монопольном положении.

Мелкий товаропроизводитель старался сдерживать конкуренцию. Боязнь конкуренции показывает нам истинную общественную природу мелкого товаропроизводителя. Кустари знали своё «определённое место» и не позволяли другим кустарям вторгаться в чужой район. Организованный таким образом промысел был до того выгоден, что «станы» передавались за 500 и 1000 руб., и приход ремесленника в чужой район приводил иногда к кровавым столкновениям. Отмена крепостного права подорвала это благополучие, «удобство передвижения по железным дорогам» тоже помогает в этом случае конкуренции.

К явлению конкуренции относится имеющее место

для целого ряда промыслов стремление скрывать технические изобретения и улучшения, прятать от других выгодное занятие.

Основатели нового промысла всеми силами старались скрыть технические усовершенствования, не пускали в свои мастерские, не сообщали о производстве даже родным детям. В Московской губернии медленно развивался кустовязный промысел. «Это объясняют обыкновенно нежеланием существующих теперь производителей иметь для себя новых конкурентов. Говорят, что насколько возможно, они стараются не показывать посторонним лицам своих работ, так что сторонних учеников держит у себя один только производитель»¹.

Общие условия пореформенной эпохи, которые вызвали развитие в деревне мелких промыслов, чрезвычайно рельефно охарактеризованы исследователями московских промыслов. Например, описание кружевного промысла: «С одной стороны, за это время условия крестьянского быта значительно ухудшались, а с другой стороны, потребности населения – той части его, которая находится в более благоприятных условиях, – значительно возросли»².

С одной стороны, увеличилось число лиц, нуждающихся в «стороннем заработке», ищущих промысловой работы, – с другой стороны, меньшинство семей богато, составляло «сбережения», получало возможность принять одного рабочего, другого или раздавать работу по домам бедным крестьянам³. Для более детального рассмотрения общественно-экономических отношений, складывавшихся среди мелких товаропроизводителей, обратимся к статистическим данным о кустарных промыслах Московской губернии⁴. В качестве критериев для анализа мы берём размеры кустарного производства, роль наёмного труда.

На процесс капитализации оказывают решающее значение размеры кустарного производства и, в частности, число наёмных рабочих.

Роль наёмного труда повышается параллельно с расширением размеров кустарных заведений. «Тенденция

¹ Ленин В. И. Развитие капитализма в России // Полн. собр. соч. – Т. 3. – М., С. 341-343.

² Там же. С.345.

³ Там же. С.349-360.

⁴ См. подробно: Марухин В.Ф., Дорина Е.М. Рыночная трансформация традиционных форм промышленного производства Московской губернии (вторая половина XIX – нач. XX столетий). – Орехово-Зуево, 2009. – С. 148-150.

ОСОБЕННОСТИ КАПИТАЛИСТИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ КУСТАРНЫХ ПРОМЫСЛОВ МОСКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В СВЯЗИ С ИНДУСТРИАЛИЗАЦИЕЙ И РАЗВИТИЕМ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

мелкого товарного производства клонится к всё большему употреблению наёмного труда, к образованию капиталистических мастерских»⁵. Наёмный труд преобладает над семейным. «17566 наёмников из 29446 рабочих, т.е. 59,65%»⁶. Использование наёмного труда влияет на семейную кооперацию. «Раз только образовались мастерские с довольно крупным числом наёмных рабочих, – значение «семейной кооперации» неизбежно должно падать... Когда «кустарь» превращается в настоящего капиталиста, занимающего от 15 до 30 наёмных рабочих, – роль семейного труда в его мастерских падает, доходя до самой ничтожной величины»⁷.

Крупные кустарные заведения имеют в 3-5 раз больше рабочих, чем мелкие. Крупные мастерские всегда бывают лучше технически оснащены. Например, в щётном промысле в «правильно организованной мастерской» должно быть до 15 рабочих, в крючковом – 9-10 рабочих. В игрушечном промысле большинство кустарей обходится для сушки товара обыкновенными печами, более крупные хозяева имеют особые сушильные печи, а крупнейшие – особые здания, сушильни. В производстве металлических игрушек особые мастерские есть у 8 хозяев их 16, у 142 зеркальщиков и рамочников 18 особых мастерских; в грохоплетном промысле плетение грохотов совершается ручным способом, а ткань – механическим; в портняжном промысле на 1 хозяина приходится 1,3 до 3,4 швейных машин⁸. А. А. Исаев констатирует, что «ведение дела одиночками сопряжено с трудностями: 1) неимение одиночками полного состава орудий; 2) сужение круга изготавливаемых орудий, ибо для громоздких продуктов нет места в избе; 3) гораздо более дорогая покупка материала в розницу (дороже на 30-35%); 4) необходимость продавать товар дешевле вследствие нужды в деньгах»⁹.

Образование мелкими товаропроизводителями сравнительно крупных мастерских представляет переход к более высокой форме промышленности. В. И. Ленин называл её капиталистической простой кооперацией.

Отличие капиталистической мастерской от мастерской мелкого промышленника состоит сначала только в числе одновременно занимаемых рабочих. Занятость большего числа рабочих неизбежно ведёт к последовательным изменениям и в самом производстве, к постепенному преобразованию производства. «Коль скоро число наёмных рабочих достигает 10 или превышает эту цифру, то хозяин не только оставляет ручной труд, но даже почти прекращает свой надзор за рабочими: он заводит главного матера, наблюдающего над работниками... Здесь он становится уже маленьким капиталистом, «коренным хозяином»¹⁰.

Заимствовав технологические приёмы докапиталистической фабрики, основывающиеся на ручном труде,

или совершенствуя традиционные промыслы, предприимчивые крестьяне быстро становились мелкими капиталистами.

Обладая необходимыми качествами и навыками рыночного хозяйствования, зажиточные мастера обычно становились агентами крупного капитала в кустарной промышленности. Космодемьяновский рогожнокулеткацкий район, работавший на всё Поволжье, Московскую, Владимирскую губернии «целиком находился в руках нескольких крупных предпринимателей – Тихомирова, Елкина, Майкова»¹¹.

Особенностью появления в Московской губернии первых крупных предприятий, рождённых естественным путём, являлось то обстоятельство, что они возникали не как результат зрелости буржуазных отношений, имущественной дифференциации кустарей, оставшихся в своей подавляющей части аграриями, а скорее как результат неразвитости последних и насыщенности национального рынка.

Природе капиталистического уклада, стремившегося возместить утраченные в результате разрушения традиционного общества качества труда, было имманентно внедрение машин и крупномасштабного производства.

Капиталистическая индустриализация, напрямую воздействующая на хозяйственный строй кустарей Московской губернии направила кооперативную трансформацию промыслов в виды труда, неспособные воспринять, без ущерба качества продукции, черты, свойственные крупномасштабному производству; отрасли, не требующие больших инвестиций.

Напротив, наиболее активному внедрению капиталистических отношений подверглись отрасли кустарного производства, профиль которых обуславливал их конкуренцию с крупной индустрией и объективно предопределял переход к масштабной технологии.

Фактически трансформировались в разряд фабричных рабочих на дому к началу XX столетия кустари Подмосковного столярного, Подольского фетрового промыслов¹².

Интенсивный рост производства, стимулируемый финансовыми вливаниями правительства, сократили экономическое пространство кустарной промышленности. Фабрика вытесняла из отраслей, адекватных техническому перевооружению. Так, например, к началу XX века в Московской губернии почти полностью исчезло кустарное миткалевое ткачество, в то время как в конце 70^х годов XIX века 80% изготовленной ткани приходилось на крестьянские светёлки и избы. Уже к 80-м годам в Можайском уезде за тот же период количество ручных мастерских сократилось со 158 до 27. По словам земского санитарного врача А. В. Погожена, «мелкой промышленности из года в год становится всё труднее бороться с механическими фабриками, работающими и дешевле, и быстрее ручных ткачей»¹³.

⁵ См. подробно: Марухин В.Ф., Дорина Е.М. Рыночная трансформация традиционных форм промышленного производства Московской губернии (вторая половина XIX нач. XX столетий). – Орехово-Зуево, 2009. – С. 148-150.

⁶ Там же.

⁷ Марухин В.Ф., Дорина Е.М. Указ. соч. – С. 151.

⁸ Ленин В.И. Развитие капитализма в России // Полн. собр. соч. – Т. 3. – М., С. 350.

⁹ Там же. С.369.

¹⁰ Там же. С. 375.

¹¹ Тарновский Н.Н. Мелкая промышленность России в конце XIX - начале XX в. – М., 1995. – С.59.

¹² Егоров В.Г. Отечественная кооперация в мелком промышленном производстве: становление, этапы развития, огосударствление (первая треть XX века). – Казань, 2005. – С.100.

¹³ Сборник статистических сведений по Московской губернии. Т. 7. Вып.3. – М., 1903. – С. 951; Там же. Отдел санитарной статистики. Т.3. Вып. 4 Можайский уезд. С.8; Там же. Вып.7 Дмитровский уезд. С.5; Там же. Санитарный отдел. Т.3. Вып.4. Волоколамский уезд. С.72.

Капитализация кустарной промышленности Московской губернии значительно ускорила и качество имущественной дифференциации мелких промышленников. Факты интенсивного расслоения кустарей в конце 19 начале 20 века в достаточном количестве введены в научный оборот¹⁴. Имущественное неравенство кустарей, проявившееся ещё в докапиталистический период, как правило не влекущее за собой изменения социального статуса, в условиях бурного развития буржуазных отношений в Московской губернии вело к социальному перемещению промышленников. Интенсивность процесса концентрации мелкопромышленного производства, как в частнокапиталистической, так и в кооперативной формах была неоднородной и менялась, помимо причин субъективного порядка, в зависимости от месторасположения уездов Московской губернии относительно транспортных коммуникаций, степени развития общественного разделения труда и т.д.

Хозяйственная специализация края отразилась на размещении неземледельческих промыслов. Население было занято преимущественно в обрабатывающих отраслях, привлекавших основную часть денежных оборотов. Достаточно отметить, что в 1908 г. на долю Владимирской, Костромской, Московской, Нижегородской, Тверской и Ярославской губерний приходилось в общероссийском объёме фабрично-заводской промышленности не менее 20, 52% обработки животных продуктов, 20,77% обработки металлов, 7,8% – дерева, 17,10% производства бумажной продукции, а так же до 30, 35% обработки шерсти, 35,47% – смешанных материалов и волокна, 50,80% – льна, пеньки, 78,87% шёлка, 64% хлопчатобумажного производства¹⁵.

Значительная часть промышленного нечерноземья в развитии хлопчатобумажной и бумаготкацкой отраслей обеспечивала России четвёртое место в мировой переработке хлопка и экспорт части готовой продукции в Среднеазиатские области и Персию. Сырьё, ввозимое из Туркестана, Бухры, Кавказа, Египта, Индии, Бразилии, США во внутренние губернии Империи, подвергались нескольким стадиям переработки, которые нередко составляли единый цикл фабричного производства, а иногда каждая представляла собой самостоятельное целое в виде отдельных фабрик – бумагопрядильных, бумаготкацких, набивных, красильных. При этом часть готовой пряжи нередко передавалась фабрикантами «на сторону» для тканья домашними средствами. Такая операция получила широкое распространение в Московской и Владимирской губернии, охватив, по данным фабрично-заводской статистики, не менее 11,5 тыс. крестьян. «Фабрика... сумела использовать для развития своего дела привычную еще со времён Московской Руси скупку домашних работ, развив систему раздаточных контор и светёлок. В начале 50-х гг. XIX в. на всех бумажных фабриках Московской губернии насчитывалось 18 тыс. станов, тогда как по деревням – работало 80 тыс. станов, на

которых выделялись бумажные материи по заказу тех же фабрикантов»¹⁶.

К началу века соотношение, безусловно, изменилось в пользу централизованного производства, но получившая название системы домашних рабочих эксплуатация кустарей раздаточными конторами сохранилась настолько заметных масштабах, что дала повод для утверждения о благоприятном влиянии фабричной организации труда на крестьянское ткачество и его многомиллионных оборотах.

К числу издавна широко развитых крестьянских промыслов, способствующих распространению в Московской губернии фабричного производства, относились обработка шёлка – шелкомотальное, крутильное, ткацкое, ленточное, парчовое, позументно-галунное производства. Эти промыслы также не обходились без привлечения кустарей, удовлетворяя, таким образом, не менее одной пятой общей потребности в рабочих руках.

Фабричную форму приобрела в начале XX века обработка волокнистых веществ и смешанных материалов в Московской губернии, где традиции басонного, кружевного, трикотажного, шляпного производства перешли в систему домашних рабочих, отразившись в большом количестве характерных для сельской местности мелких заведений крестьян – промышленников¹⁷.

Московская губерния признавалась «плотно насыщенной товаропроизводителями», и действительно, несмотря на преобладание фабрично-заводских рабочих в составе трудовых ресурсов промышленности (58,54%) доля крестьян, занятых кустарно-ремесленными формами производства (38,13%), оставалась весьма значительной¹⁸.

В наиболее промышленной в нечернозёмном районе Московской губернии свыше трети общего количества рабочей силы составляли крестьяне, занятые кустарным ремеслом. К отраслям, в которых их труд был особенно заметен, относились текстильная, сапоговальная, металло- и деревообработка, кожевенная в самом широком смысле, включая овчинно-скорняжный, шубный и обувной промыслы.

Центрами размещения бумаготкацкой промышленности являлись Богородский, Бронницкий уезды, где насчитывалось свыше 34,5 тыс. домашних и 16,28 тыс. фабричных ткачей¹⁹.

Центрами шелкоткацкой промышленности служили Богородский уезд, где 13, 87 тыс. домашних и 4,14 тыс. фабричных ткачей вырабатывали атлас, саржу, бархат, фуляр, кушаки, платки²⁰.

Довольно компактным районом «изысканного» ткачества – позументного, аграмантного, тесемочного, бахромочного – являлась Подчерковская волость Дмитровского уезда (3,12 тыс.)²¹.

12,91% всех промышленников Московской губернии занимались кустарной деревообработкой. Особенностью развития этой отрасли в районе было преоблада-

¹⁴ Ленин В.И. Кустарная перепись 1894/95 года в Пермской губернии и общие вопросы кустарной промышленности // Полн. собр. соч. – Т. 2. – С. 317-424. Он же. Развитие капитализма в России // Полн. собр. соч. – Т.3. – С. 341-379.

¹⁵ Архипова Л.М. Мелкая крестьянская промышленность центрально-нечернозёмного района России в начале XX века. – М., 1995. – С.10.

¹⁶ Торговля и промышленность Европейской России по районам. Вып. 3. – СПб., 1904. – С. 3.

¹⁷ Архипова Л.М. Указ. соч. – С. 10.

¹⁸ Там же. С. 16.

¹⁹ Кустарная промышленность СССР. Вып. 1. – М., 1925. – С.89 -90.

²⁰ Там же. С.95.

²¹ Там же. С. 101.

ние производств с более совершенной техникой над промыслами по заготовке и первоначальной грубой обделке лесных материалов²². Столярные работы – производство разного рода мебели, сундуков, ящиков, оконных рам и переплётов, киотов, колёс, бондарный и экипажный промыслы привлекали свыше четверти (23,28%) всех кустарей-деревообработчиков. Примерно столько же (23,61%) было занято точением и резьбой при изготовлении игрушек, конторских принадлежностей, деревянной посуды. Доля же промышленников, участвовавших в производстве оглобель, осей, хомутов, колёсных ободьев, полозьев, грубой обработке древесины, не превышала 2,38% и была самой незначительной в отрасли²³.

Наиболее активно капитализация мелкой крестьянской промышленности как один из факторов, определявших её размещение и специализацию, проявляла себя в кустарной металлообработке. Районами, где эта отрасль была представлена значительным количеством рабочих рук, являлись центральные губернии России в целом: Нижегородская – 20,85%, Владимирская – 17,07%, Московская – 13,25%, Ярославская – 26%, Костромская – 13,24%, Тверская – 7,15%²⁴.

Размещение промыслов этой группы отличалось по сравнению с деревообработкой более четкой локализацией, по сравнению с текстильной промышленностью – изначальным тяготением к торговым сёлам и городам, игравшим большую роль в торговле железом²⁵. В Московской губернии наряду с кузнечным производством, привлекавшим до 4,72 тыс. крестьян, особенно в Московском, Бронницком, Звенигородском, Серпуховском, Дмитровском уездах, широкое распространение получила обработка меди и других драгоценных и полудрагоценных металлов (до 3 тыс. в Звенигородском, Подольском уездах)²⁶. Также в деревообрабатывающей промышленности этого края на специализацию кустарей огромное влияние оказывал характер рынка, присутствие на нём городского спроса, что проявилось в производстве разнообразных подносов, скобяных и ювелирных изделий. Отсутствие их массового фабричного выпуска стимулировало расширение соответствующих крестьянских промыслов в то время, когда производства простых предметов обихода, доступных штамповальным механическим машинам, подвергались резкому сокращению. На изготовлении высоких сортов кожи – юфти, опочечно-лакированных изделий специализировались кустари Московской губернии. Скорняки проживали только в Дмитровском уезде, граничившем с Корчевским Тверской губернии, откуда к московским крестьянам пришёл также сапожно-башмачный промысел.

Не менее подверженным хозяйственной конъюнктуре оказывались сравнительно редко встречающиеся промыслы – роговой (производство гребней, пуговиц в Богородском, Дмитровском и отчасти Подольском уездах,

занимавшее 2 тыс. кустарей). Уже с конца XIX века наблюдатели отмечали в Рогачевской волости Дмитровского уезда «убыль гребенщиков вследствие ничтожных заработков», что заставляло крестьян переходить к другим занятиям – сапожному и картузному делу, к торговле²⁷.

В условиях рыночной экономики промыслы развивались по тем же законам, что и более определённые капиталистические формы производства – падение дохода заставляло осваивать новые специальности, изменять технику обработки материала. Так, редкий камушечный промысел, принесённый стеклодувами с казённых заводов С.-Петербурга в начале XIX века в с. Ростокино Московского и с. Костино Дмитровского уездов, вскоре распространился еще на 34 селения благодаря наличию там кварцевого песка, дешевизне топлива, близости Москвы и Нижегородской ярмарки. Однако уже с 70-х годов началось сокращение производства вследствие снижения заработной платы и удорожания сырья, что сопровождалось в то же время улучшением технологии обработки, обращением кустарей нескольких населённых пунктов к более выгодному изготовлению медицинских ампул²⁸.

Даже краткий обзор размещения и специализации крестьянских неземледельческих промыслов отчётливо свидетельствует о глубокой втянутости мелкого производства в орбиту общероссийской рыночной экономики, проявлявшейся, во-первых, в его всё более ослабевавшей зависимости от географии источников сырья или добывавшихся в собственном крестьянском хозяйстве материалов для обработки. Во-вторых, в усилившейся динамике не только внутри-, но и в межотраслевой деятельности – одни занятия сменялись другими, не только местные промыслы переходили в отхожие, наоборот, под влиянием активно изменявшейся капиталистической конъюнктуры производства перемещались из Москвы на периферию губернии.

Межгубернские показатели отличались заметными колебаниями в зависимости от роли, которую играло мелкое производство в промышленной жизни края.

Благодаря тому, что земская оценочная перепись, послужившая основой приведённых по Московской губернии сведений, выделяла в общей массе мелких крестьянских заведений те, в которых использовался труд трёх и более наёмных рабочих, имеется возможность увидеть межотраслевые особенности в темпах эволюции мелко-товарного уклада. В частности, изменение относительного показателя капиталистических предприятий – от 82,61% в подносном производстве, 61,70% в чулочном, 42,79% – сапожно-башмачном, 31,99% – медеплавильном, 29,52% – фарфорово-игрушечном и горшочном, 27,91% – щеточном, 26,09% – кожевенном до всего лишь 3,61% в кузнечном и 2,89% – в корзиночном, указывает на зависимость их количества от материальной, технической, профессиональной доступности того или иного промысла²⁹.

Усиление организующей роли торгового капитала, его постепенная трансформация в промышленный отразалась в характерном словосочетании «торговец-

²² Главнейшие виды кустарной промышленности и распространённость их в России // Ежегодник кустарной промышленности. – СПб., 1912. – Т.1. – Вып.1. – С. 47-50.

²³ Там же. С. 51-57.

²⁴ Обзор деятельности земств по кустарной промышленности. Вып.1. – СПб., 1913. – С. 97-99.; ЦГИА РФ. Ф.395.Оп.1. Д.2545-В. Л.2.

²⁵ Архипова Л.М. Указ. соч. – С. 22.

²⁶ Сборник статистических сведений по Московской губернии. Отдел санитарный. Т.8. Вып.2 – М., 1902. – С. 24-25.

²⁷ Статистический ежегодник Московской губернии за 1897 год. – М., 1897. – С. 10.

²⁸ Там же. С. 12-13.

²⁹ Архипова Л. М. Указ. соч. – С. 32; Егоров В. Г. Указ. соч. – С. 120-123; Марухин В. Ф., Дорина Е. М. Указ. соч. – С. 147-157.

фабрикант», употребляемом статистиками по отношению к владельцам шелкоткацкого производства в Московской губернии.

Домашняя система производства и работа «на стороне» в рамках капиталистической мануфактуры, не имея различий в результатах влияния на мелкотоварное производство, характеризовались многими общими чертами – соединением промышленного и торгового капитала, потоварным и детальным разделением ручного труда, широкой сетью посредников, глубокой экономической зависимостью кустарей и жесточайшей эксплуатацией, признанной «системой выжимания пота». Именно это родство и привело к тому, что в большинстве итоговых данных переписей промысловых крестьянских хозяйств обе формы организации промышленного труда были объединены в одну под названием «работа из хозяйского материала», или «на хозяина, скупщика».

Таким образом, между крупным фабричным производством и мелкотоварным осуществлялось непосредственное взаимодействие в рамках достигнутой переходной стадии развития крестьянской промышленности как «домашней системы». Главным фактором воздействия фабрики на домашний промысел служило её техническое превосходство, стимулировавшее эволюцию мелкой крестьянской промышленности, принуждая сельских товаропроизводителей к поиску еще неосвоенных индустрией производственных «ниш», изменению приёмов кустарной обработки, к социально-экономической перестройке промыслов.

Одинаковые у фабричных рабочих и мелких товаропроизводителей технические приёмы и слабое разделение труда при сборке склепных замков обеспечивали относительную устойчивость промысла в Павловском сталеслесарном районе, где в 1912 г. «по крайней мере половина всех кустарей работала непосредственно на базар»³⁰.

Мелкотоварное производство получало возможность поднять цену и временно приобщаться к использованию создавшейся благоприятной ситуации. Промышленники начали переходить на более прибыльную продукцию. В результате спрос насыщался, усиливалась конкуренция, цены сбивались, количество рабочих оказывалось неожиданно излишним. При плохой промышленной конъюнктуре фабрики начали сильно сокращать производство и рабочих, раздача кустарям заказов и материалов сокращалась. Развитие ситуации по описанному типу цепной реакции наблюдалась не только в Павловском сталеслесарном производстве, оно обуславливалось экономической закономерностью и соответствовало механизму взаимодействия двух хозяйственных укладов, за одним из которых было больше преимуществ.

Влияние фабрики опосредованно, через состояние промысла, не говоря уже об общей хозяйственной конъюнктуре, сказывалось и на положении тех групп кустарей, которые не были связаны с ней или торговцами – фабрикантами системой раздачи, а сбывали свою продукцию «на базаре», а так же скупщиками, представителям примитивных форм торгового капитала, далёким и от организаторской роли в промышленном производстве

и ограничивавшимся монополией сбыта³¹.

По данным земской статистики, в 1912-1913 годах распространение в Московской губернии такого рода экономической зависимости представлялось следующим образом. В отрасли обработки продуктов животноводства 44,1% всех скупщиков кустарной продукции практиковали снабжение товаропроизводителей сырьём, 17,6% предоставляли его в долг, а 26,5% – за наличные. Достаточно высокими эти показатели были и в других отраслях мелкой крестьянской промышленности – в обработке дерева соответственно 32,8%, минералов – 53,3%, волокнистых веществ – 30,5%, в производстве изделий из бумаги – 42,8%, инструментов и игрушек – 33,3%³².

В источниках, относящихся к концу XVIII началу XIX веков, даже не встречается термин «скупщик», обозначающий в конце XIX века приобретённый мелкими торговцами негативный оттенок. Торговля предметами кустарного производства в Московской губернии осуществлялась на местных базарах или ярмарках, ставших центрами оптовой торговли. Огромное значение в торговле предметами кустарных промыслов имели торговые посредники. И хотя торговые посредники изымали часть прибыли производителя, тем не менее характер их взаимоотношений был таков, что например, павловские слесари, находившиеся, по словам современника, «в совершенной зависимости от павловских торговцев», «живут не бедно, отправляют натуральные повинности исправно и уплачивают подати безнедоимочно»³³.

Проникновение товарных отношений в кустарно-ремесленную промышленность Московской губернии меняло её облик, способствовало появлению организационных форм производства с различной степенью адекватности индустриальной цивилизации. Таким образом, рыночный закон неравномерного развития промышленных отраслей в зависимости от их капиталоемкости и специализации труда отчётливо проявился в сфере распределения крестьян – промышленников по группам промыслов и способам сбыта изделий.

В отличие от сбыто-снабженческих товариществ артели испытывали конкуренцию непосредственно с фабрикой, делающей многие виды ручного труда экономически нецелесообразными.

Закономерный процесс пооперационного разделения труда в кустарном производстве Московской губернии, мотивированный вовлечением его в сферу товарных отношений, хронологически совпал с активным капиталистическим освоением промыслов. Естественно, что в соперничестве за овладение плодами разделения труда победителями оказывались наиболее предприимчивые, материально состоятельные представители активно нарождающейся в этот период буржуазии. Роль скупщика – партнёра, закономерно занимающего определённое ему место в экономике, уходит в небытие. На первый план

³¹ ЦИАМ. Ф.184. Оп.4. Д. 64. Л.1.; Ф.184. Оп.4. Д.188. Л.1,2,3; Россия: Энциклопедический словарь. – Л., 1991. – С. 341-318; Сборник статистических сведений по Московской губернии. Отдел санитарный. Т.8. Вып.2. – М., 1902. – С. 24-25.

³² Обзор кустарных промыслов Московской губернии за 1912-1913 г. – М., 1914. – С. 11, 17. Там же. 1913–1914 г. С. 2-4.

³³ Кооперация. Страницы истории. Т. 1. Избранные труды российских экономистов, общественных деятелей, кооператоров-практиков. Книга первая. 30-40 года XIX-начала XX века. Предыстория. – М., 1988. – С. 283.

³⁰ Архипова Л.М. Указ. соч. – С. 40.

выступает новая социальная фигура – полноправного хозяина и организатора кустарного производства. «Кулак – продукт новейшего времени, – писал в 1894 году Г. Сазонов, специально исследовавший это общественное явление, – история всех их, о которых приходилось расспрашивать, не восходит выше 15 лет. А до тех пор они малоизвестные, «голоштаные рабочие»³⁴.

Стадии формирования этого буржуазного феномена: от торгового посредника к ростовщику-кредитору и, наконец, владельцу рассеянной мануфактуры, – хорошо исследованы в марксистской историографии³⁵. Подсчитано, что немногим более половины кустарного населения Московской губернии было вовлечено в сферу буржуазных отношений.

Попад в орбиту капиталистических отношений, лишившись естественной почвы развития, кустарь навсегда утрачивал возможность вновь обрести статус самостоятельного товаропроизводителя. Домашняя система капитализма прочно удерживала его в своих объятиях, постепенно низводя до уровня полупролетария, лишая той самой собственности, объединение которой являлось базой для развития кооперативных предприятий.

В плане моральном, психологическом, для мелкого хозяина не было ничего страшнее, чем угроза потерять традиционный статус. Именно поэтому противоречие «скупщик-кустарь» приобрело широкое общественное звучание и легло в основу движения за кооперацию, призванного, по мнению прогрессивно настроенной интеллигенции, предотвратить пауперизацию кустарей.

В свою очередь включение промысловиков в систему домашнего капиталистического производства подрывало общественную значимость уникального труда мастера, изделия которого имели определённую художественную ценность. Унификация товара, выпущенного кустарями по заказу капиталистов, вела к утрате традиционных качеств ручного труда. Таким образом, на смену мастеру, обладающему умениями и навыками, оттачиваемыми веками, является иной социальный персонаж – работник, выполняющий примитивные операции фабричного конвейера на дому.

Характеризуя качество товаров в промыслах, подчинённым предпринимателям, следует отметить, что последние не только не улучшают производства, а препятствуют его усовершенствованию и даже ухудшают его. Качество изготавливаемой кустарями продукции в сравнении с прошлым периодом значительно ухудшилось. Некоторые гармонщики, например, стремились заме-

нить железные планки цинковыми, но фабриканты не пожелали внедрять в производство это новшество. Московские торговцы ящиками, понизив закупочную цену на продукцию промышленников, побудили их увеличивать производительность труда и поставлять непрочный продукт. «Нам в них не жить», – заявляли скупщики³⁶.

Российская общественная мысль отразила неоднозначное отношение к искусственному насаждению в кустарных промыслах крупных предприятий. Одна из сторон, принимавших участие в полемике, пыталась обосновать естественность и объективную обусловленность правительственной политики. Другая видела в ней корень всех противоречий и считала более верной организацию естественных и наиболее распространённых промыслов, изделия которых имели довольно обширный сбыт. « ... Вместо того чтобы строить за счет казны фабрики и отдавать их потом купцам и помещикам ... обратиться к живым народным силам и им дать возможность к дальнейшему развитию». «Новая форма промышленности, – по их мнению, – была противоположна всем народным привычкам и формам жизни»³⁷.

Проникновение капитализма в кустарную промышленность осуществлялось неравномерно. Малопривлекательными для капитала оставались отрасли с низкой капиталоемкостью. В таких отраслях как деревообработка, гончарное, валяльное и камнетёсное производство, преобладающую часть стоимости товара составляла стоимость трудовых усилий мастера. Именно поэтому капиталистическое освоение этих отраслей могло осуществляться лишь в снабженческо-сбытовой сфере и не затрагивало собственно производства, а, следовательно, лишь опосредованно, через изъятие части прибыли, влияло на социальную мобильность мелких товаропроизводителей. Относительно свободное функционирование промыслов в этих видах крестьянского рукоделия допускало естественный ход эволюции мелкой промышленности посредством кооперирования.

Итак, образование мелкими товаропроизводителями сравнительно крупных мастерских представляет переход к более высокой форме развития промышленности. Отличие капиталистической мастерской от мастерской мелкого промышленника состоит сначала только в числе одновременно занимаемых рабочих. Занятость большего числа рабочих неизбежно ведёт к последовательным изменениям и в самом производстве, к постепенному преобразованию производства.

³⁴ Сазонов Г.П. Ростовщичество – кулачество. Наблюдения и исследования. – СПб., 1894. – С. 32.

³⁵ Плеханов Г.В. Наши разногласия, гл.2 Капитализм в России // Избранные философские произведения. Т.1. – М., 1956. – С. 32. Ленин В.И. Кустарная перепись 1894/95 года в Пермской губернии и общие вопросы кустарной промышленности // Полн. собр. соч. Т.2. – С. 312-424; Он же. Развитие капитализма в России // Полн. собр. соч. Т.3. – С. 358-368. Он же. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов // Полн. собр. соч. Т.2. – С. 209-312.

³⁶ Труды комиссии по исследованию кустарной промышленности в России. Вып. 4. – М., 1880. – С. 774.

³⁷ Корсак А. К. О формах промышленности вообще и о значении домашнего производства (кустарной и домашней промышленности) в Западной Европе и России. – М., 1861. – С. 128.

ФИЗИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ НИКОЛЫ ТЕСЛА

Никола Тесла – лидер технической революции порубежья XIX–XX вв., современник Т. Эдисона, А. Попова, К. Маркони. Он – создатель промышленных образцов асинхронных двигателей, многофазных электросетей, генераторов, резонансных трансформаторов. Свое творчество Тесла осмыслял в механистической терминологии классической картины мира, хотя после Д. Максвелла и в эпоху А. Эйнштейна это было анахронизмом. Однако научный консерватизм гениев часто дает блестящие результаты. Это поучительно и в нашу эпоху технического прогресса.

Ключевые слова: техническая революция XIX–XX вв., научная картина мира, механицизм, релятивизм, многофазная электросистема, резонансный электротрансформатор.

В процессе развития физических наук фиксируется ряд переломных моментов, сменяющих естественнонаучную картину мира. Именно эти периоды олицетворяет творчество самых масштабных мыслителей физики – Г. Галилея, И. Ньютона, Дж. Максвелла, А. Эйнштейна.

Однако рядом с ними всегда работали исследователи рангом ниже, но внесшие огромный вклад в обновление физики. Обычно их творчество вершилось в переходных моментах от одной научной революции к другой.

Никола Тесла именно такой исследователь и изобретатель. Им создано и запатентовано более 400 электрических и механических устройств, определивших пути развития индустриальной эпохи в XX веке. Основные из его новаций: асинхронный электродвигатель, резонансный трансформатор, генераторы радиосвязи и телеуправления.

Разрабатывая теоретику этих устройств, изобретатель опирался на механистические представления о реальности. Однако результаты работ выявляли неклассические принципы материального мира.

Колебания исследователя между двумя мировоззрениями – поучительный момент для осваивающих фундаментальные основы физики. На естественных факультетах института и в аспирантском курсе «История и философия науки» крайне важно углубленно рассматривать эти научные переходы, задающие векторы будущего прогресса.

Ниже публикуется обзор основных научных представлений Н. Тесла о научной картине мира и о психоэмоциональных особенностях его творческого поиска.

В периоде 1892 по 1894 год, когда Никола Тесла был занят экспериментами с высокочастотными токами высоких напряжений, он уделял много времени для серьезных размышлений над проблемой материи и энергии, откуда вывел новый физический принцип. Тесла считал свою теорию совершенно несовместимой с теорией относительности, а также с современной теорией строения атома и взаимопревращения материи и энергии. Он постоянно оспаривал обоснованность работы Эйнштейна, и за два или три года до своей смерти он оспаривал убеждение в том, что энергию можно получать из материи.

Единственные слова Теслы о его принципе и теории содержатся в лекции, подготовленной им для Института содействия иммигрантам (12 мая 1938 года), где сказано:

«За два последовавших года (1893–1894) напряженной концентрации мне посчастливилось сделать два да-

леко идущих открытия. Первое заключается в динамической теории гравитации, которую я разработал во всех деталях и надеюсь очень скоро представить миру. Она настолько хорошо объясняет происхождение этой силы и движение небесных тел под ее влиянием, что положит конец пустым спекуляциям и ошибочным концепциям, вроде искривления пространства...

Лишь существованием силового поля можно объяснить наблюдаемое движение небесных тел, и его принятие позволяет обойтись без искривления пространства. Вся литература на эту тему бессмысленна и обречена на забвение. То же относится и к любым попыткам объяснить вселенские процессы без признания эфира и той незаменимой роли, которую он играет в явлениях вселенского масштаба.

А второе открытие заключается в важнейшей физической истине. Изучив за долгое время все научные данные более чем на половине десятка языков и не найдя ни малейших указаний на эту истину, я считаю себя ее первооткрывателем. Формулируется же она так: нет в материи иной энергии, помимо полученной ею из окружающей среды. Это полностью относится к молекулам и атомам, к величайшим небесным телам и ко всей материи во вселенной в любой фазе ее существования от самого образования до конечной дезинтеграции».

Тесла был непреклонен в своем отношении к теории относительности и прочим современным теориям. Если бы собственный принцип и теорию гравитации он опубликовал в начале века, она встретила бы, без сомнения, самое пристальное внимание и, возможно, получила бы всеобщее признание, хотя трудно делать разумное предположение, не зная ее постулатов. Но в случае опубликования она могла бы оказать какое-то влияние на рассуждения Эйнштейна. Силовое поле, которое Тесла упоминает как необходимое условие для объяснения движения планет, могло бы способствовать устранению необходимости в эфире, который и устранила теория Эйнштейна. Обе теории можно было соединить, результатом чего стало бы, возможно, гармоничное развитие мысли обоих гениев.

Тесла тогда мог бы так строить свои рассуждения, чтобы согласовать свою теорию о том, что у материи нет никакой энергии, кроме получаемой из окружения, с современным мнением о том, что материя целиком состоит из энергии и может обращаться в нее, так как при обращении материи в энергию энергия возвращается в

окружение, откуда была получена во время образования частиц.

Тесла, по-видимому, испытывал разочарование, которого мог избежать, если бы вовремя опубликовал свою теорию.

Умение Теслы получать чрезвычайно высокие напряжения очень пригодилось бы при «расщеплении атома». Даже сегодня ученые с трудом получают потенциалы в 5.000.000 вольт, тогда как Тесла еще сорок лет назад получал потенциалы в 135.000.000 вольт.

Несовместимость принципа Теслы с картиной атома, состоящего из небольшого сложного ядра, окруженного вращающимися вокруг него электронами, – несовместимость, существовавшая скорее у него в уме, чем в Природе, – способствовала неприятно им никаких научных рассуждений, предполагавших картину, отличную от представления об атоме, напоминающем бильярдный шар, популярного в 1880-е годы. И расщепленный атом напоминал ему такой же расколотый шар.

Электрон, однако, имел для Теслы реальное существование. Он принимал его как субатомную частицу, четвертое состояние материи. В представлении Теслы он не связывался ни с какой частью атома, а переносимый им электрический заряд не был элементом его природы. Электричество для Теслы было гораздо более разреженной субстанцией, нежели любой из известных видов материи, с собственными совершенно особыми свойствами, абсолютно независимыми от материи. Заряд электрона определялся электрическим слоем на его поверхности, и такие слои могли во множестве покрывать его, давая ему многочисленные заряды, и все они могли рассеиваться. Положения эти похожи на те представления, которые он публиковал пятьюдесятью годами ранее.

С другой стороны, согласно современной теории, электрическая природа электрона, определяемая как его заряд, – это характерная особенность той энергии, что кристаллизуется вокруг точки, дающей существование электрону, а электрон – это одна из частиц, или единиц энергии, из которых состоит атом.

Обсуждая статьи ученых по атомной физике, Тесла, возражая на их теории, называл их несостоятельными, а их утверждения необоснованными. Особенно категоричен он был в вопросе об экспериментах, где отмечалось выделение атомами энергии.

«Атомная энергия – это иллюзия», – часто говорил он. Он подготовил для печати несколько заявлений о том, что токами с напряжением в несколько миллионов вольт он неоднократно расщеплял бесчисленные миллиарды атомов и знает, что никакая энергия при этом не выделялась.

Присоединившись наконец к тому мнению, что человек будет расщеплять, преобразовывать, создавать и разрушать атомы и манипулировать энергией, он стал говорить об этом, как поэт, мистик-буддист. Власть человека над атомами и энергией приняла у него космический размах, и человек получил возможность преобразовать вселенную в соответствии со своими желаниями. В неопубликованной статье подзаголовком «Величайшее свершение человека» он писал:

«У такого развитого существа, как Человек, появляется таинственное, непостижимое и непреодолимое желание – подражать природе, творить, самому совершать те чудеса, что видит он вокруг себя. Вдохновленный этим желанием, он ищет, открывает и изобретает, разрабатывает и конструирует, и покрывает планету, на которой рожден, прекрасными, величественными и грандиозными памятниками. Он нисходит в недра Земли и извлекает ее тайные сокровища, высвобождает заключенные в ней могучие энергии.

Какое же будущее ждет это странное существо, рожденное из дыхания, из бранных тканей, но бессмертное в своих ужасных и божественных силах? Какое чудо совершит оно в конце? Каким будет его величайшее свершение, его главное достижение?».

Уже очень давно осознал он, что вся воспринимаемая и осязаемая материя происходит из первичной и непостижимо тонкой субстанции, что заполняет собой все пространство, Акаши, или светоносного эфира, на который воздействует оживотворяющая прана, или творческая сила, создающая в непрерывных циклах все сущее и всякое явление. Первичная субстанция, вовлекаясь во вращающиеся с огромной скоростью, но бесконечно малые вихри, превращается в грубую материю. Но затем сила убывает, движение прекращается, и материя исчезает, вновь растворяясь в первичную субстанцию.

Создание и уничтожение материальной субстанции и собирание ее в формы по собственному желанию станет величайшим проявлением силы человеческого ума, самым большим триумфом над физическим миром, его главным достижением, которое поставит его рядом с его Творцом, позволит ему исполнить свое главное предназначение.

В свои восемьдесят Тесла по-прежнему проявлял амбиции сверхчеловека, причем даже в более широком смысле, чем в двадцать лет. Мечты его молодости касались лишь Земли, однако ближе к старости они охватывали уже всю вселенную.

Но, даже рассуждая в космических масштабах, он оперировал лишь категориями материи и энергии, Двух этих понятий, по его мнению, было вполне достаточно для объяснения всех видимых явлений, что препятствовало открытию любых новых начал неизвестных сил и новых областей знания. Но именно таким и было ограничение, которое накладывала на себя наука последней четверти прошлого века, и философия Теслы явилась продуктом того периода. А изменить ее на склоне лет ему было трудно.

Психофизические качества Николы Теслы были просто уникальны, особенно способности к порождению технических новаций. Уникальны свойства его памяти. Отдел памяти в мозгу большинства людей подобен служебному архиву – это превосходная свалка сведений обо всем происходящем, но попробуйте найти там нужную информацию. Однако Тесла обладал поистине удивительной памятью. Быстро прочитав страницу, он навсегда запомнил ее и всегда мог воспроизвести перед глазами ее фотографическое отображение, позволявшее читать ее.

Необычная способность мысленного видения выходила у него за пределы нормы, но была совершенно

естественной и объяснялась, вероятно, структурными особенностями его мозга, имевшего прямой канал между зрительными областями его мозговых полушарий, что давало ему новую и очень полезную способность.

Н. Тесла пишет: «Некоторые люди, берясь за конструирование какого-то устройства или за выполнение какой-то работы, принимают за это без должной подготовки и сразу же тонут в деталях вместо того, чтобы сосредоточиться на главной идее, При этом, получая результаты, они жертвуют качеством.

Вот вкратце мой метод. Ощувив желание разработать что-то конкретное, я на месяцы и даже на годы могу оставить эту идею на заднем плане своего ума. Испытав подобное желание, я брожу в своем воображении и обдумываю проблему, не сосредоточиваясь на ней специально. Это инкубационный период.

До того как сделать набросок на бумаге, я мысленно прорабатываю всю идею, в уме я изменяю конструкцию, вношу исправления и даже включаю устройство. Никогда не делая чертёж, я могу дать мастеру размеры всех частей, и в законченном виде они будут соответствовать друг другу настолько точно, как будто сделаны по настоящим чертежам. И мне не важно, в уме или в мастерской испытываю я свою машину.

Изобретения, которые я делал таким образом, всегда работали, и за тридцать лет не было ни одного исключения. Мой первый электродвигатель, вакуумные лампы для беспроводного освещения, турбина и множество других устройств – все это разрабатывалось именно так».

И сорок лет спустя Тесла интересовался возможностью получения фотоснимков мыслей. В интервью он заявлял, что если эта теория верна – о том, что мысли отражаются на сетчатке, – то содержимое этого глазного экрана можно фотографировать и проецировать его увеличенное изображение, В рассуждениях Теслы о своем необычном воображении и о возможности находить соответствующий образ на сетчатке нет ничего нелогичного. Есть пусть и минимальная вероятность того, что в каких-то совершенно особых случаях, таких как у него, между мозгом и сетчаткой может образовывать рефлекторная дуга, однако скорее всего этого не происходило. Если бы он доверился другим в своих экспериментах, то смог бы провести опыты офтальмолога, которые дали бы ему явное экспериментальное свидетельство, подтверждающее или опровергающее его теории относительно фотографирования мысленных образов.

В силу устоявшегося механистического мировидения изобретатель по-особому понимал сущность и мотива-

цию человеческого поведения. Примерно в 1920 году Тесла подготовил сообщение о «поразительном открытии», как он охарактеризовал его. Там участвовали факторы, которые он называл «космическими», и затрагивались ситуации, которые были бы совершенно понятны последователям гаитянского Буду и другим не испорченным маской интеллектуальности представителям рода человеческого. Поскольку эту концепцию вывел Тесла – один из самых высоко цивилизованных людей, – то вполне вероятно, что и другие в высококультурные люди или группы смогут найти в ней соответствие своим идеям и опыту.

В этой концепции бездушный автомат из «материи и энергии», которым Тесла считал и человека, способен рассуждать об этических ценностях и, как папа римский, возглавляющий суд нравов, назначать наказания за нарушения.

«Тела наши имеют одинаковое строение и подвержены одним и тем же влияниям. Это обуславливает сходство реакций и соответствие обычных действий и поступков, на которых основаны все наши социальные и прочие правила и законы. Мы – автоматы, которые полностью управляются силами окружающей среды и колеблются, словно поплавки на поверхности воды, но принимают результаты поступающих извне импульсов за проявления собственной свободной воли».

Движения и другие совершаемые нами действия всегда направлены на сохранение жизни и, хотя кажутся совершенно независимыми друг от друга, незримо связаны между собой. Пока организм в полном порядке, он правильно реагирует на побуждающие его силы, но как только у человека возникает какое-то расстройство, способность к самосохранению у него снижается.

Очень чувствительное и внимательное существо с высокоразвитым и полностью работоспособным механизмом, правильно подстраивающееся к изменениям условий окружающей среды, наделено более совершенным механическим чувством. Это чувство позволяет ему избегать тех опасностей, которые совершенно не явны и потому сразу незаметны. Когда он соприкасается с теми, чьи воспринимающие органы в основе своей несовершенны, это чувства заявляет о себе, и он чувствует «космическую» боль.

Видимо, Н. Тесла боялся, что если он признает психические переживания, то будет неправильно понят как сторонник спиритизма или теорий, согласно которым в жизни действует и нечто еще помимо материи и энергии.

ПРОБЛЕМА АНТИБОЛЬШЕВИСТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ 1918–1922 ГГ. В ИСТОРИОГРАФИИ КОНЦА 80х- 90х гг. XX В.

Статья содержит сведения, которые помогают представить степень изученности проблемы антибольшевистского движения в России 1918-1922 гг. Выявлены основные вопросы, получившие освещение в литературе конца 80х – 90е гг.: содержание, периодизация, персонификация, социально-экономические и политические преобразования на территориях, контролируемых «белыми» и др., а также определены дискуссионные аспекты указанных сюжетов.

Ключевые слова: Гражданская война, Россия, антибольшевистское движение, историография, преобразования, интервенция.

Гражданская война была связана с Первой мировой войной, революцией 1917 г., международной интервенцией. Все это превратило рассматриваемую тему в предмет многолетних, часто острых дискуссий в российской и зарубежной историографии. До середины 80-х гг. XX в. в СССР было издано более 15 тыс. книг, посвященных истории Гражданской войны. Еще несколько тысяч их было опубликовано за рубежом.

Исследования российских историков в течение почти 70-ти лет базировались на ленинской концепции. В конце 80^х–90^е гг. появились тысячи книг, брошюр, статей, посвященных Гражданской войне в России. Началась разработка ранее запретных и малоизученных проблем при широкой инвентаризации историографического наследия и поиске новых подходов, концепций, интерпретаций.

В конце 80^х гг. XX в. продолжалось «творческое» развитие ленинской концепции Гражданской войны. (Великая Октябрьская социалистическая революция. Энциклопедия. 3-е изд. – М., 1987; Гражданская война и военная интервенция в СССР. 2-е изд. – М., 1987; Антисоветская интервенция и ее крах. 1917-1922. – М., 1987).

В это же время начинается пересмотр многих положений советской историографии Гражданской войны. В числе дискуссионных вопросов оказались история политических партий, «расказачивания», «красного террора», деятельности чрезвычайных комиссий, «цены», последствий Гражданской войны, антибольшевистского движения и др.

Важную роль в разработке выше обозначенных проблем сыграл Научный Совет АН СССР «История Великой Октябрьской социалистической революции», который вновь возглавил в 1988 г. П. В. Волобуев. Активно действовали круглые столы, проводились конференции (не менее 30 за 1986-2000 гг.).

Продолжалось издание сборников документов (Голос народа. Письма о событиях 1918-1922 гг. М., 1988; Россия антибольшевистская. Из белогвардейских и белоэмигрантских архивов. М., 1995), источниковедческих работ (Никитин А. Н. Документальные источники по истории Гражданской войны в Сибири. Томск, 1994; Фоминых С. В. К истории интервенции и Гражданской войны в Сибири и на Дальнем Востоке. Критический анализ американской дипломатической переписки. Томск, 1988), историографических трудов (Голдин В. И. Россия в Гражданской

войне. Архангельск, 2000; Шумилов М. И. Октябрь, интервенция и Гражданская война на Европейском Севере России. Историографический очерк. Петрозаводск, 1992; Дроков С. В. Некоторые проблемы истории Гражданской войны в Сибири // Вопросы истории, 1999. – № 6. – С. 46-63; Октябрь и Гражданская война в Сибири. История. Историография. Источниковедение. Томск, 1993; Тормазов В. Т. Белое дело в Гражданской войне. 80 лет изучения. – М., 1998).

Широко обсуждался в литературе вопрос о начале Гражданской войны. Назывались разные даты: выступление генерала Краснова (Сергомасов М. Ю. К вопросу о начале Гражданской войны // Происхождение и начальный этап Гражданской войны. Ч. 1. С. 57); и создание в декабре 1917 г. Добровольческой армии (Голдин В. И. Россия в Гражданской войне. С. 54.)

Дискуссионной была проблема периодизации. Одни определяли ее хронологические рамки летом 1917–1922 гг., выделяя три этапа (лето-октябрь 1917 г., октябрь 1917 – конец 1920 гг., 1920–1922 гг.) (Спирин Л. М. Гражданская война в России // Отечественная история, 1993. – № 3. – С. 105.).

Ю. А. Поляков выделил в Гражданской войне 6 этапов: февраль-март 1917 г.; март-октябрь 1917 г.; октябрь 1917 – март 1918 гг.; март-июнь 1918 г., лето 1918 – конец 1920 гг.; 1921-1922 гг. – локализация войны. (Гражданская война в России: возникновение и эскалация // Отечественная история, 1992. № 6. С. 41). С. В. Устинкин определил рамки Гражданской войны весной 1917 – октябрём 1922 гг. и выделяет в ней 4 этапа: март-октябрь 1917 г. – предыстория, октябрь 1917–июнь 1918 гг. – этап «мягкой» войны, лето-осень 1918 г. – эскалация, декабрь 1918–июнь 1919 гг. – этап противостояния регулярных сил красных и белых армий, июль 1919–осень 1920 гг. – поражение белых армий, конец 1920-1922 гг. – последние вспышки войны. (Устинкин С. В. Власть и общество в условиях Гражданской войны // Отечественная история. 1998. № 3. С. 85-86).

В. Н. Бровкин наметил три периода: 1918 г. – локальные вспышки недовольства; 1919 г. – год «белых»; 1920-1921 гг. – время «зеленых». (Бровкин В. Н. Россия в Гражданской войне // Вопросы истории, 1994. – № 5. – С. 25-26).

Особый интерес в российской историографии конца 80–90^х представляла тема антибольшевистского

движения, которому было посвящено издание нескольких журналов и альманахов (Белая армия. Белое дело (Екатеринбург), Военная быль (Москва), Белая гвардия (Москва). Увидели свет десятки сборников документов (Россия антибольшевистская /Под ред. Г. А. Трукана. – М., 1995; Белое дело. – М., 1990; Белый Север. В 2-х вып. Архангельск, 1993). Следует отметить серию «Архив русской революции». Т. 1-22. (М., 1991-1993). В 90-е гг. вышли в свет воспоминания (Гиацинтов Э. Записки белого офицера. – СПб., 1992; В поисках новой России // Отечественная история, 1997. – № 1-6; Белое дело. Избранные произведения. – М., 1992). Российские издательства переиздали целый ряд мемуаров участников Белого движения (Воспоминания П. Н. Милюкова, Г. Е. Львова, А. П. Родзянко, С. Мамонтова и др. (Милюков П. Н. Россия на переломе. – М., 2001; Родзянко А. П. Воспоминания о Северо-Западной армии. – М., 2001; Мамонтов С. Походы и кони. – М., 2002; Деникин А. И. Очерки Русской Смуты. – М., 1991; Врангель П. Н. Записки. 1-е изд. – М., 1991).

В 90^е гг. были изданы более 30 монографий, учебных пособий (Зими́на В. Д. Белое движение и российская государственность в период Гражданской войны. – Волгоград, 1997; Бортневский В. Г. Белое дело: люди и события. – СПб., 1993; Кливинг В. В. Белая гвардия. – СПб., 1999; Слободкин В. П. Белое движение в годы Гражданской войны в России (1917–1922 гг.). – М., 1996; Федюк В. Т. Белые. Антибольшевистское движение на юге России. 1917-1918 гг. – М., 1996; Дерябин А. И. Гражданская война в России 1917-1922: белые армии. – М., 1998; Лубков А. В., Цветков В. Ж. Белое движение в России – его программа и вожди. – М., 2003; Голдин В. И. Интервенция и антибольшевистское движение на Русском Севере. 1918-1920. – М., 1993; Венков В. Д. Антибольшевистское движение на Юге России. – Ростов-на-Дону, 1995 и др.).

Исследователи конца 80^х гг. XX в. выделяли в контрреволюции буржуазный и демократический этапы. В 90^е гг. XX в. они вводят в оборот понятия «белое» и «антибольшевистское движение», широко использовавшиеся в эмигрантской историографии 20^х гг. Историки по-разному определяли содержание антибольшевистского движения. С. В. Устинкин включал в число его участников русское офицерство (125 тыс. человек), казачество (до 70% казаков участвовало в борьбе с большевиками), представителей старой бюрократии, буржуазию, помещиков, интеллигенцию, правые и левые политические течения, либеральные партии центра, часть рабочих и крестьян. (Устинкин С. В. Власть и общество в условиях Гражданской войны // Отечественная история, 1998. – № 3. – С. 86).

В. Г. Медведев, А. В. Калягин, В. Н. Парамонов выделяют в антибольшевистском движении «белое движение» и «истинно народное сопротивление». Последнее определяется как «третья сила», включавшая и самарский КОМУЧ, и Уфимскую Директорию, и крестьянское повстанческое движение. (Медведев В. Г. Белый режим под красным флагом (КОМУЧ). Ульяновск, 1998; Калягин А. В., Парамонов В. Н. «Третий путь» в Гражданской войне. – Самара, 1995). А. В. Венков выделяет в движении национальный аспект, казачество, белое движение, крестьянские выступления. (Венков А. В. Антибольше-

вистское движение на юге России. Автор. дисс. докт. ист. наук. – М., 1999. С. 22). Часть историков отмечает, что нельзя отождествлять понятия «белое» и «антибольшевистское» движение. В. Д. Зими́на полагает, что белое движение – один из правых отрядов антибольшевистской борьбы. (Зими́на В. Д. Белое движение и российская государственность. Автор. дисс. докт. ист. наук. – Волгоград, 1998. С. 29).

С. В. Устинкин утверждает, что «белое» движение – это все участники антибольшевистского движения. По мнению исследователя, оно выступало как надпартийное, государственно-патриотическое, имело организованную структуру, основой которой было русское офицерство, превратившееся после Брестского мира в маргинальный слой. (Устинкин С. В. Власть и общество в условиях Гражданской войны. С. 90).

Оценки, характеристики белого движения были также разнообразны. В. В. Рыбников, В. П. Слободкин считают белое движение одним из отрядов контрреволюции, исповедующего идеи освобождения от большевизма, национального объединения, сохранения культурных и религиозных ценностей. (Рыбников В. В., Слободкин В. П. Белое движение в годы Гражданской войны в России. – М., 1993. С. 45). С. В. Устинкин дает следующее определение белому движению: «это – государственно-патриотическое, буржуазное по своей социальной природе движение, эволюционировавшее от правых социалистов к кадето-монархизму, от социального реформаторства через либерализм к консерватизму» (Устинкин С. В. Власть и общество в условиях гражданской войны. – С. 90).

В 90^е гг. внимание историков привлекает тема государственности на «белых» территориях (Зими́на В. Д. Белое движение и российская государственность. – М., Волгоград, 1997). В. Д. Зими́на показала, что «белая» государственность сочетала в себе тоталитарные и демократические начала. Историк делает вывод, что белая власть, армейская по происхождению, не могла превратиться в государственную власть, соединяющую военные и гражданские начала.

Заметно усилился интерес к анализу социально-экономической политике белых правительств (Николаев Р. Деньги белой гвардии. – СПб., 1993; Долгов Л. Н. Экономическая политика Гражданской войны. Комсомольск-на-Амуре, 1996; Ломкин А. В. Земельная реформа генерала Врангеля // Белое движение на юге России. – М., 1997). Авторы отмечали, что правительства Деникина, Колчака, Врангеля, даже принимая решения по хозяйственным вопросам, не спешили их выполнять. А их аграрные проекты введения частной собственности на землю не устраивали крестьянство, что во многом, уверены исследователи, предопределило исход войны. Авторы подчеркнули, что белому лагерю не удалось наладить конструктивный диалог и сотрудничество с национальным движением (Аманжолова Д. А. Национальная политика А. В. Колчака (1918-1919) // Вестник Челябинского университета. История. 1994. – № 1 (7). – С. 32; Тормозов В. Т. Белое движение и национальный вопрос. – М., 1997).

Важной и сложной темой оставались «события» на отдельных белых фронтах: на юге, Восточном фронте, Урале, Сибири, Дальнем Востоке, Севере и Северо-

Западе (Сибирская контрреволюция в годы Гражданской войны. Новосибирск, 1997; Ципкин Ю. Н. Белое движение на Дальнем Востоке (1920–1922). Хабаровск, 1996; Смолин А. В. Белое движение на Северо-Западе России 1918–1920 гг. СПб., 1997; Российская провинция в годы революций и Гражданской войны. 1917–1922. – Нижний Новгород, 1998; Дерябин А. И. Гражданская война в России. Национальные армии. – М., 1998; Аманжолова Д. А. История движения алаш. – М., 1994).

Важным аспектом исследования являлась его персонализация. В 90^е гг. были изданы биографии А. В. Колчака, Р. Ф. Унгерна, А. И. Деникина, П. Н. Врангеля и др. (Богданов К. А. Адмирал Колчак. СПб., 1993; Плотников И. Ф. А. В. Колчак. Жизнь и деятельность. – Ростов-на-Дону, 1998; Юзефович Л. Самодержец пустыни (феномен жизни барона Р. Ф. Унгерна-Штернберга). – М., 1993; Козлов А. И. А. И. Деникин // Вопросы истории, 1995. – № 10. – С. 54-75; Цветков В. Ж. П. Н. Врангель // Вопросы истории, 1995. – № 7. – С. 54-80).

В 90^е гг. XX в. особый интерес историков вызвала проблема раскола в среде офицерства старой армии (Устинкин С. В. Трагедия белой гвардии. Нижний Новгород, 1995; Клавинг В. В. Кто был кто в белой гвардии. – СПб., 1998). Среди сюжетов, которые требуют исследования, судьба 14 тыс. офицеров и генералов, сдавшихся в плен или перешедших на сторону

Важнейшим аспектом исследования в конце 80^х – 90^е гг. продолжала оставаться интервенция (Антибольшевистская интервенция и ее крах. 1917–1922. – М., 1987; Иностранная военная интервенция в Прибалтике. 1917–1920 гг. – М., 1988; Империалистическая интервенция на Советском Дальнем Востоке. Владивосток, 1988; Лившиц С. Г. Политика Японии в Сибири в 1918–1920 гг. – Барнаул, 1991; Латышев И. А. Как Япония похитила российское золото. – М., 1996; Зимина В. Д. Белое дело и германская

интервенция в 1917–1920 гг. – Волгоград, 1997; Интервенция на Северо-западе России. – СПб., 1995; Подготовка и начало интервенции на Дальнем Востоке России. – Владивосток, 1997). Дискутировался вопрос о начале интервенции. Большинство историков отнесли ее к весне 1918 г. (Кораблев Ю. И. Гражданская война 1918–1920 гг. // Страницы истории советского общества. – М., 1989. – С. 64-66). Другие настаивали на том, что она началась еще в феврале 1918 г. (Голдин В. И. Россия в Гражданской войне. – С. 110). Получили освещение вопросы планирования, военных действий, выступления чехословацкого корпуса, ставшего катализатором российской гражданской войны.

Дискутировался вопрос о периодизации антибольшевистского движения. Одни выделяли в нем два периода демократической и буржуазной контрреволюции (Ю. А. Поляков), С. В. Устинкин говорит о четырех периодах: 1) весна-ноябрь 1917 г. – зарождение движения, выработка идеологии; 2) ноябрь 1917 – ноябрь 1918 гг. – становление белого движения; 3) ноябрь 1918 – ноябрь 1919 – образование «белой России»; 4) ноябрь 1919 – октябрь 1922 – упадок и распад движения. (Устинкин С. В. Белое движение в годы Гражданской войны. Автор. дисс. докт. ист. наук. – Нижний Новгород, 1996. – С. 81; его же. Трагедия белой гвардии. – С. 8). Д. О. Чураков, В. Ж. Цветков выделяют в истории Белого движения: 1) 1917-1918 гг. – период становления, первые походы Добровольческой армии на юге России, организация антибольшевистского сопротивления в Сибири и Поволжье, восстание в казачьих областях; 2) 1919 г. – период наибольших успехов, наступление армий Колчака на Урале и в Поволжье, поход на Москву Деникина, поход на Петроград Юденича; 3) 1920-1922 гг. – период «последних могилок», выступления в Крыму, Забайкалье, на Дальнем Востоке.

ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАСЛЕДИЯ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье раскрыто значение христианских просветителей славянства Кирилла и Мефодия для становления российской цивилизации, духовное наследие их последователей в формировании и обеспечении патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, Евангелия, православное христианство.

В наше довольно противоречивое время, полное всевозможных коллизий слова «патриот», «патриотизм» используются разными политическими и общественными силами в своих собственных интересах. Возникло много «патриотизмов» и «патриотов»: государственных, корпоративных, спортивных и т.д. Резонно возникает вопрос: насколько современные «патриотизмы» укладываются в русло наших русских духовно-нравственных традиций?

Обращение к историческому наследию Кирилла и Мефодия, их духовным последователям помогают приблизиться к ответу на поставленный вопрос.

Деяния святых Кирилла и Мефодия творились во времена, когда складывалась европейская цивилизация, в основу которой были положены христианские идеи, духовный опыт апостолов и подвиги первых поколений христианских мучеников за веру.

Время жизни и духовных подвигов Кирилла и Мефодия совпало с созданием государственности у восточных славян. Создание азбуки, и главным образом перевод священных книг на старославянский, ставши с тех пор языком книжным, привели к возникновению на Руси многовековой культурной и духовной традиции.

Первой книгой, которую перевел Кирилл на славянский язык, стало Евангелие, и это имело большой символический смысл. Новая русская цивилизация возникла на духовной христианской основе, и это предопределило её развитие на тысячу лет. Молодое европейское государство – Русь – в качестве своей идеологии избрало христианские принципы Нового Завета с его идеями любви к ближнему, братства народов и миролюбивой внешней политики.

Удивительно, но не случайно, что само слово «патриотизм» в Древней Руси, а затем в России не употреблялось вплоть до XIX века. На протяжении почти пятидесяти поколений православных людей определяющей идеологической доминантой служил морально-этический идеал христианства, содержащийся в Евангелии. Это была сердцевина мировоззрения русского народа. Вера православная, сохранение и охранение ее составляли смысл жизни как простых людей, так и деятелей государственных. Именно преемственность веры православной, преемственность и сохранение христианских традиций в быту, семье и т.д. составляли основу «русского патриотизма».

Русские духовные мыслители начиная с первого русского митрополита Иллариона продолжили традиции

Кирилла и Мефодия: поступательные движения русской цивилизации они видели в развитии книжного дела и образовании, соединенных с христианской нравственностью. А правители русской земли, как считали духовные наставники, должны быть настоящими христианами, т.е. быть милостивыми и справедливыми, по-христиански жить и править, нести бремя завоевательных войн. Все это также входило в сущность понимания русского патриотизма.

В XVIII веке духовно-нравственный патриотизм, основанный на православии, постепенно теснит патриотизм государственный, опирающийся на военные и политические успехи Российской империи. Однако на протяжении XVIII-XIX вв. христианский патриотизм продолжает оставаться сердцевинной больших и малых войн России. Война любая есть зло, но оправданное, если ведется за сохранение Веры, спасение народа и своей земли.

Войны XX века это убедительно доказали.

Что же такое патриотизм? Наиболее ярко и цельно он изложен в «Основах социально концепции Русской православной церкви». Он проявляется в защите отечества от неприятеля, труде на благо отчизны, заботе об устройении народной жизни, в том числе путем участия в делах государственного управления, сохранении и развитии национальной культуры, народного самосознания. Думается, что представители и других основных религиозных конфессий России вполне могут с этими идеями согласиться.

Но как донести эти замечательные, выстраданные русским народом ценности до современной молодежи, которая кардинально отличается от советской, бывшей идейно-монолитной, воспитанной в условиях поистине социального государства, стремящейся к знаниям, желавшей принести максимальную пользу своей Родине? На наш взгляд, её патриотизм невольно подкреплялся духовно-нравственно императивом христианства. «Да, ищет в коммунистическом советском оформлении: «Человек – человеку друг, товарищ и брат»... Мораль вроде бы коммунистическая, но в действительности опирается на ценности христианские. И эта Вера стала идеологией победителей, создания самой мощной российской цивилизации за все её существования».

Сейчас молодежь разделена по культурным, спортивным, политическим и прочим приоритетам. Периодически она может всколыхнуться юбилейными датами военных побед или выдающимися спортивными достижениями. Конечно, использование государственных образцов, пор-

ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАСЛЕДИЯ КИРИЛЛА И МЕФОДИЯ ДЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

третов современных руководителей государств в чем-то способны также позитивно влиять на молодежь.

Однако требуется систематическое эмоциональное и интеллектуальное воздействие на молодое поколение. Иначе возникает большая опасность: современная молодежь станет поколением людей, стремящихся исключительно к материальным ценностям, карьере, чувственным наслаждениям.

Практика воспитателя, в том числе патриотического, во многом зависит от того, какие ценности разделяют сам педагог. Митрополит Антоний Суржеский еще в XIX веке связывает воспитание с формированием у человека достоинства, которое позволит ему знать, ради чего стоит жить, чему служить и поклоняться. Роль воспитателя, и довольно огромная, в нашей российской действительности принадлежит государству. Так исторически сложилось. Но как нельзя служить сразу богу и мамоне, так и нельзя призывать, на наш взгляд, к патриотическим чувствам и одновременно снисходительно смотреть на миллионные и даже миллиардные «доходы» многих государственных чиновников, коммерсантов газовой и нефтяной «труб», «дарителей» яиц Фаберже, полученные известным путем. И на этом фоне нищенского положения учителей, врачей, шахтеров и прочего трудового люда, сделавших Россию великой страной. Это безнравственно и цинично. Древние греки еще 2500 лет назад сформировали критерий гуманного общества: забота о стариках и о воспитании детей и молодежи. Какова нынешняя действительность – всем известно.

И, наконец, русская православная народная этика создавала атмосферу почитания идеалов добра, души

справедливости, правда и нестяжательства. Суть его заключалось в преобладание духовно-нравственных мотивов жизненного поведения над материальным. Это дало основание Ф. М. Достоевскому писать, что русский народ оказался, может быть, единственным великим европейским народом, который устоял перед натиском золотого тельца, властью денежного мешка. К богатству и богачам, к накопительству русский человек относился недоброжелательно и с большим подозрением. В народе считали, что любое богатство связано с грехом.

Справедливо отмечал писатель В. Белов, что «в старину многие люди считали Божьим наказанием не бедность, а богатство. Представление о счастье связывалось у них с нравственной чистотой и душевной гармонией, которым, по их мнению, не способствовало стремление к богатству».

Задача современного наставника молодежи состоит в том, чтобы гармонично соединять светскую историю, наши исторические традиции, нашу историческую память с правильными традициями, заложенные Кириллом и Мефодием. Это станет основой нашего русского патриотизма.

Литература

1. Митрополит Кирилл. Слово пастыря Бог и человек. История спасения. Беседы о православной вере. – М., 2004.
2. Антоний – Эмилий Н. Тахиос. Святые братья Кирилл и Мефодий, просветители славян. – Сергиев Посад, 2005.
3. Основы социальной концепции русской Православной церкви. – М., 2001.

ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭЛИТА МОСКОВСКОГО ЦАРСТВА XV-XVII ВВ.

Статья посвящена особенностям формирования политической элиты Московского царства. Раскрыта и проиллюстрирована примерами система местничества. Автор статьи показала исторически обусловленную разобщенность феодальной аристократии, её неспособность стать оппозиционной царю, что облегчило эволюцию самодержавия в России.

Ключевые слова: Элита, боярство, разряды, местничество, «лестничная система», «находка», «потерька», выдача головой.

Современная политология под элитой понимает правящий класс общества, который состоит из лиц, участвующих в принятии решений общегосударственного значения и контролирующих их исполнение. Политическая элита, влияющая на политику в государстве, претерпевает изменения по мере развития самого государства.

В XX веке трансформации российского государства и элиты происходили часто, быстро, жёстко и дали как минимум 6 типов, или элитарных поколений: дореволюционная дворянско-буржуазная, «ленинская гвардия», сталинисты, элита бюрократии и партийных функционеров, советская реформаторская элита и посттоталитарная элита¹.

В XV–XVI веках процесс образования элиты, соответствующей нуждам формировавшегося военно-служилого государства, протекал трудно, длительно, но дал уникальную картину эволюции состава и социального качества политической элиты, оригинальные образцы политического поведения, модели взаимодействия с государственной властью, между собой и с низестоящими.

Московское государство из раздробленного и растасканного на куски – уделы начиная с XV вв. постепенно превращалось в одно целое. Особенности собирания земель, «собирания власти», а также экономические и внешнеполитические факторы обусловили характер формировавшейся политической элиты и её противоречивые отношения с царской властью.

Политическая элита Московского государства формировалась из двух потоков – из потомков бывших удельных князей и из собственно древнемосковского боярства (термин «бояре» с XV в. был распространён на весь высший слой феодальной знати). И те и другие оказались в политической роли государевых слуг и советников, но заняли в общем составе аристократии разные «этажи» – разряды.

К первому разряду относились потомки бывших великих князей русских (князья Мстиславские, Бельские, Шуйские). На одном уровне с ними находились высшие служилые князья, предки которых, Гедиминовичи, приехали на Москву из Литвы (Голицыны, Куракины, Хованские).

Второй разряд знати составляли потомки бывших удельных князей (Микулинские, Воротынские, Курбские). Вровень с ними стояли все перво-степенные московские бояре (Воронцовы, Морозовы, Шереметевы, Ховрины, Головины).

В третий разряд вошли потомки мелких удельных князей, как пришедших в Москву прямо со стола, так и служившие перед тем у других князей (Мезецкие, Сицкие, Прозоровские). А рядом с ними стояло второстепенное московское боярство (Колычевы, Сабуровы, Салтыковы)².

«Высота этажа», который занимала та или иная фамилия, помимо происхождения зависела от того, был ли их предок сам государь, сам не служил, а имел своих слуг, или лично служил. Причём во втором случае принималось во внимание, кому служил. Если удельный князь служил кому-либо до Московского великого князя, то он становился ниже старинных московских бояр, ибо слуги удельных князей (независимо от их происхождения) однозначно определялись ниже слуг Московского государя.

Этот факт, с одной стороны, символизировал безусловно доминирующее положение Московского правителя. С другой стороны, он показывает, что вхождением в соответствующий слой элиты человек был обязан и своей «крови» и степени «самости» (т.е. политической самостоятельности, независимости) своего предка.

Принцип «по отчеству» стал основой **лестничной** системы расчёта знатности аристократии – местничества. Утвердилась почти математическая по применению формула вхождения в элиту, применявшаяся для определения места человека в системе общественных координат.

«Место» – это положение, которое знатный человек занимал **относительно других знатных людей** и **относительно верховной государственной власти** (эти ориентиры и были той системой координат). А местничество представляло собой многоэтажную чрезвычайно разветвлённую систему иерархии (расчленения) светской феодальной знати.

Так как боярство имело общий статус – слуг государевых (государевых холопов – с 1566 года...), то иерархия «отчества» поддерживалась **соответствующей** иерархией службы. Она

¹ Ашин Г.К. Смена элит. // «Общественные науки и современность», 1995. – № 1. – С. 40-51.

² Допетровская Русь. / С.А.Князьков. – М.: Вече, 2005. – 416 с.

существовала как естественное положение дел, как атавизм удельно-вотчинной системы, как традиция испокон веку и сама собой разумеющаяся. И цари Московской Руси с такой системой считались до середины XVI века, пока она не перестала отвечать интересам верховной самодержавной власти и постоянно растущего вширь и усложняющегося государства.

В начале царствования Ивана IV был составлен «Государев родословец», содержащий поимённые росписи важнейших служилых родов в порядке поколений. Подобные родословцы были у каждой фамилии. В их основе лежал принцип старшинства членов рода (семьи): у каждого члена семьи было своё место в роду.

Но постоянное естественное изменение количественного состава рода, его разветвление часто порождали внутриродовое местничество – споры из-за старшинства. Так, «по обычаю, в семье, состоявшей из отца с женатыми сыновьями, первое место после отца принадлежало старшему его сыну, а когда отец умирал, то старшему из братьев; за ним, по старшинству, второе и третье место занимали два следующих брата, четвёртое место принадлежало старшему сыну старшего брата; четвёртый брат считался равней своему старшему племяннику, это значит, они сидели не рядом, а врозь или насупротив...»³.

Именно таким обычаем и был вызван в 1652 г. спор между князем Г. Г. Ромодановским и его племянником князем Юрием, который утверждал, что «хотя он мне по родству дядя, но можно ему со мной быть, потому что у отца своего он осьмой сын, а я у своего отца первый сын, а дед мой отцу его большой брат»⁴.

В 1556 г. в книге «Государев разряд» были ранжированы государевы службы – утверждены назначения знатных лиц на высшие должности при дворе, по центральному и областному управлению, начальниками приказов, наместниками и воеводами городов, полковыми походными воеводами и т.д. Утверждённое записью в разряде положение рода среди других родов составляло «родовую честь» и определяло служебное достоинство знатного человека.

Даже узаконенная служебно-родовая иерархия была постоянным полем межродовых «местнических битв». Особенно активными их участниками были потомки бывших удельных князей, своеобразная «элита в элите».

Известно, что одной из сфер служебной деятельности московской аристократии было руководство войском (ратное дело). Соподчинённость в ратном деле была следующей. Главнокомандующим был первый воевода большого полка (он же в воинской службе занимал первое место). Второе место принадлежало первому воеводе полка правой руки. Третье место занимали первые

воеводы передового и сторожевого полков, бывшие ровнями друг другу. Четвёртое место отводилось первому воеводе полка левой руки, пятое – второму воеводе большого полка, шестое – второму воеводе полка правой руки. От их слаженных действий зависел успех военной операции. Но гораздо важнее для каждого представителя знатного рода было соблюдение родовой чести и престижа – «знать себе меру!» И бояре, зная послужной список своих предков до 5-го колена, самостоятельно и очень придирчиво отслеживали родовитость тех, кто назначался и на какую государеву службу.

Многие из знатных сановников перегибали палку в желании возвысить себя и свой род более других. Ивану IV, например, пришлось столкнуться с претензиями тех, чьи отцы или деды воеводствовали в Большом полку. Они уже не хотели подчиняться воеводам, отцы или деды которых возглавляли полки правой или левой руки, сторожевой или передовой полк. Эти бояре, не страшась царского гнева, отсылали государев приказ со своим назначением обратно и требовали суда.

Так, в 1583 году Иван Михайлович Воротынский в статусе главнокомандующего, первого воеводы Большого полка был отправлен на подавление восстания поволжских народов. Воеводы других полков А. Куракин и И. Ноготков отправили царю грамоты о том, что не будут подчиняться Воротынскому. Подобные случаи не были редкостью даже в преддверии сражения.

Можно ли было отказаться от службы, которая казалась унижительной, не соответствующей родовитости, знатности? Да, это было реально. Но последствия были крайне неблагоприятными. Ведь вольное и даже невольное уклонение знатного человека от службы вело к «закоснению» всего его рода.

Человеку, выросшему в закоснении, практически невозможно было выдвинуться на высокие должности. Пример тому – род Пожарских. Старший в этом роду при Иване IV попал в опалу, отправлен в свои деревни на житьё. Потомки служили не с Москвы, а с города, вместе с городовыми дворянами. Лишь по милости царя Василия Шуйского князь Д.И. Пожарский начал службу стольником (а мог бы – сразу боярином)⁵.

Бояре активнее всего местничались при дворе государя. Борис Годунов в 1578 г. местничал с боярином князем Василием Сицким, сын которого не хотел служить с ним за государевым столом. Б. М. Лыков-Оболенский, будущий член Семибоярщины, начал придворную службу на должности рынды и регулярно затевал местнические тяжбы со своими собратьями по службе⁶. В 1663 году Никита Шереметев получил за обедом у государя назначение ниже, чем князь Юрий Трубецкой. Тут же последовала челобитная от старшего в роду Шереметевых боярина Петра Васильевича на

³ Допетровская Русь./ С.А.Князьков. – М.: Вече, 2005. – С. 221.

⁴ Соловьёв Б.И. Русское дворянство. – СПб.: «Издательство «Полигон», 2003. – С.43.

⁵ Князьков С.А. Допетровская Русь. – М.: Вече, 2005. – С.220.

⁶ Морозова Л.Е. Смута: её герои и участники, жертвы. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»: ОАО «Люкс», 2004. – 544 с.

возможную поруху им и отечеству (т.е. всему роду).

Даже при короновании царя новой династии Михаила Романова в июле 1613 г. «князь Д. Т. Трубецкой не хотел быть меньше дяди государева И. Н. Романова»⁷.

Высшим слугам государевым поручала власть представлять и отстаивать национальные интересы (а точнее, интересы государя и государства) на международной арене. Дипломатическая миссия была в те беспокойные времена очень опасным делом. Однако внутренним препятствием к исполнению посольских функций зачастую выступало местничество. Матвею Пушкину не довелось даже приступить к совместной дипломатической службе с боярином Ордыным-Нащокиным, т.к. Пушкин и под угрозой тяжкого наказания отказался подчиняться молодому и неродословному, по его мнению, Ордыну-Нащокину.

Местнические споры использовались и как инструмент интриг в правящих кругах. Современным политикам требуются «чемоданы компромата», чтобы удалить с авансцены политической жизни своих противников. А в XVI-XVII веках достаточно было вовремя обратиться к родословцу и найти там нужный прецедент назначения.

Чем местнический спор пугал одних знатных людей и прельщал других? Если человек его выигрывал (а это называлось «находкой»), то возвышал над соперником и себя и свой род, что сулило выгодные назначения, честь, достаток. Если же проигрывал – позор, унижение, называвшееся тогда «потерькой». А утрата или поруха родовой чести была невыносима для родовитого человека того времени.

Поэтому практически все без страха бросались «заезжать» соперника, часто даже при сомнительности оснований. Призом в этих авантюрных спорах был тот прецедент, случай более высокого назначения, записанный в Разряд, который позволит впредь занимать более престижное место или должность членам фамилии.

Высшим арбитром в разрешении местнического спора выступал сам царь: к нему обиженные бояре обращались за судом. Но в некоторых случаях он мог отправить дело на рассмотрение боярской думы, а иногда давал возможность разрешить его старейшим членам спорящих родов (когда местничались молодые).

Царь разбирал споры знати, опираясь на родословец, т.е. с учётом истинного положения спорящих. Если обиженный был прав в своей обиде, то царь отменял свои назначения, ущемлявшие родовую честь. Но если претензии к царю по месту были необоснованны, то царь «**выдавал головой**» такого спорщика тому, кого он хотел «пересесть». Предварительно били его **батогоми**, если только спорщик не был боярином или окольным. Потом дьяк или подьячий вели этого человека **пешком** на двор соперника. Этот факт уже символизировал бесчестие знатного человека, т.к. знать пере-

двигалась только на колымагах или каретах.

На дворе соперника «выдаваемый головой» останавливался на нижнем крыльце. Дьяк или подьячий объявляли хозяину, что царь его пожаловал – выдал соперника головой. Пожалованный одаривал царского слугу, а выданного с ласковыми словами отпускал домой, но не разрешал ему садиться на лошадь у себя на дворе. При этом выданный головой сильно ругался, но пожалованный должен был всё терпеть, в противном случае, если он ответит на брань, то оскорбит того, кто его пожаловал, – царя. Так наказали князя Гвоздева в 1589г. за местничество с князьями Одоевскими⁸.

Не щадила местническая система и истинных национальных героев. Прославленный своими заслугами князь Д. И. Пожарский был пожалован Михаилом Романовым титулом боярина. Но при его пожаловании думный дворянин Гаврило Пушкин отказался стоять у «сказки» боярства Д. И. Пожарскому, которого считал представителем захудалого рода (что соответствовало действительности), но позже покорился назначению.

Однако несколько месяцев спустя и Пожарский отказался стоять у «сказки» боярства Б. М. Салтыкову. Салтыков и его брат Михаил били челом на Пожарского в бесчестии. Дело обсуждалось в думе бояр, в результате Пожарского привели на двор Б. М. Салтыкова и «выдали головою»⁹.

В практике разрешения местнических споров были и другие варианты: **заклучение виновного в тюрьму** (вышеупомянутый князь Фёдор Ноготков-Оболеньский наказан пятнадцатидневным заключением весной 1596г.¹⁰, князь Борятинский за спор с Шереметевым – трёхдневным заключением¹¹), **увещевание – словесное убеждение** («в сентябре 1614г. государь Михаил Романов позвал к своему столу князя Ф.И.Мстиславского, И. Н. Романова и князя Б. М. Лыкова, и тут князь Лыков бил челом, что ему «меньше быть» И. Н. Романова «невместно»¹², но прислушался к увещеваниям царя и «у стола был»), **рукоприкладство – физическое воздействие** (стольник Чихачов, приговорённый к битью кнутом за требование суда на князя Афанасия Шаховского, был бит его собственными костылями самими боярами в думе в 1620г.)¹³.

Несмотря на тяжкие последствия местничества, ни один пир, приём или высшее назначение не обходились без скандала. Даже в думе перед заседанием вспыхивали споры по поводу места, какое должен думец занять. За это московские бояре у поляков и литовцев заслужили себе славу ужасных спесивцев.

⁸ Карамзин Н.М. История государства Российского. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – С. 841.

⁹ Иловайский Д.И. Новая династия. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. – С. 334.

¹⁰ Скрынников Р.Г. Михаил Романов. – М.: АСТ Ермак, 2005. – С. 13.

¹¹ Карамзин Н.М. История государства Российского. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – С. 841.

¹² Иловайский Д.И. Новая династия. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 333.

¹³ Князьков С.А. Допетровская Русь. – М.: Вече, 2005. – С. 234.

⁷ Иловайский Д.И. Новая династия. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 333.

Однако при всей неприглядности проявлений служебно-родовое местничество существовало достаточно длительное время, и по большому счёту серьёзной борьбы с ним московские государи не вели. Очевидно, данная система устраивала власть, была адекватна сложившейся политической пирамиде и социальной иерархии.

В каждой конкретной ситуации знатный человек мог выполнять только такую функцию, которая была для него возможна в соответствии с его родовой честью и служебным достоинством, но определялась статусом тех, кто назначался рядом, выше или ниже. Это означало, что наследственных должностей не было в Московском государстве, а значит, и не мог сложиться слой наследственной

аристократии, целенаправленно стремящейся занять монопольное положение во власти и управлении.

Наследственной была иерархическая служебная соподчинённость между родами, порождавшая межродовое местничество и предопределившая высокую дифференцированность и социальную разобщённость московской аристократии.

Взаимодействие между представителями знати было нацелено не на сотрудничество, а на конфликт. В силу данного обстоятельства московская элита не была и не могла стать консолидированной оппозицией царю. Это явилось одним из факторов, способствовавших формированию самодержавной формы правления.

РАЗВИТИЕ БРИГАДНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ РОССИИ В 80-90-Е ГГ. XX ВЕКА: СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР

В статье раскрывается процесс развития бригадных форм организации и стимулирования труда в СССР в 80–90-х годах прошлого века. Рассмотрены социально-воспитательные факторы деятельности первичных трудовых коллективов на примере лучших предприятий страны. Многие аспекты производственной кооперации на уровне бригад могут быть использованы в настоящее время.

Ключевые слова: бригада, кооперация, наставничество, воспитательная работа, коэффициент трудового участия, трудовое соперничество.

В 80–90^е гг. прошлого века становление бригадных форм организации и стимулирования труда (БФОСТ) было одним из важных факторов повышения производительности труда, качества работы, стремления работников к экономии и бережливости. Развитие бригад шло в тесной взаимосвязи с организацией соревнования коллективов и работников, опорой на производственную демократию, расширением прав низовых звеньев производства¹. Как подчеркивал А. С. Макаренко, «каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности»².

Различные аспекты организации труда производственных бригад стали предметом исследований экономистов, историков, психологов. Однако социально-воспитательная сторона функционирования малых производственных коллективов не получила глубокого и всестороннего рассмотрения в научных исследованиях. Во многих публикациях на первый план выходила идеологическая составляющая воспитательного процесса.

В условиях развития рыночных механизмов современного производства приобретает особую значимость мотивационные, морально-нравственные и воспитательные составляющие трудовых отношений. Усиление воспитательной роли первичных трудовых коллективов становится немаловажной задачей работодателей, профсоюзов, управленцев. Базисным условием генезиса социально-воспитательного фактора в бригадах служит соревнование коллективов и работников.

Классики марксизма открыли основу соревнования в производственной кооперации³. Они показали, что характер трудового соперничества, имеющего форму конкуренции, определяется природой капитализма. Сегодня в условиях постиндустриального общества конкуренция реально присутствует во взаимоотношениях производственных коллективов. Однако соревнование внутри малых производственных групп больше приобретает черты индивидуальной и групповой состязательности, которые

эволюционно трансформировались за последние десятилетия.

Много общих социально-воспитательных аспектов в деятельности бригад промышленности, строительства, сферы обслуживания в 80–90^х гг. прошлого века и сегодня. Поэтому важно проанализировать и оценить исторический опыт прошлого и лучшее взять на вооружение.

Бригада представляет собой наиболее тесную производственную кооперацию первичной социальной группы. Она является относительно самостоятельной организационной единицей, в рамках которой осуществляется кооперация труда нескольких рабочих одинаковых или различных профессий, специальностей, квалификации, совместно выполняющих общую производственную задачу, несущих коллективную ответственность за результаты работы и распределяющих заработок по коэффициентам трудозатрат⁴.

В годы 10-й и 11-й пятилеток широкое распространение в стране получил опыт бригадного хозрасчета, примененного знатным строителем Н. Злобиным. Помимо экономического эффекта, при такой организации труда раскрывались лучшие физические и нравственно-духовные качества соревнующихся⁵.

Широкую известность получил опыт Калужского турбинного завода по руководству разработкой и внедрением комплексной системы развития БФОСТ. Если раньше завод был в «среднячках», в производстве было много «узких мест», требовалось укрепить трудовую дисциплину, то с переходом на бригадный метод заметно улучшились социально-экономические показатели, состояние морально-психологического климата в коллективе. Предприятие стало передовым⁶.

Практика передовых предприятий показала, что развитие БФОСТ шло в основном по трем направлениям.

Во-первых, по пути охвата бригадным методом всех структурных предприятий: основное, вспомогательное производство и обслуживающее хозяйство, инженерное обеспечение.

¹ См.: Дмитриерко Д. Н. Управление развитием трудового коллектива. – М.: Знание, 1977; Военков М. И., Дрисин В. Л., Лянгузов К. В. Организация сквозного соревнования на предприятии. – М.: Экономика, 1978; Макеева Л. И. Коллективные формы организации труда и оплаты рабочих. – М.: Профиздат, 1978 и др.

² Макаренко А. С. Соч. В 7-и т. Т.5. – М., 1958. – С. 354.

³ См.: Маркс К. Капитал. Т.1. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – т. 23. – С. 337.

⁴ См.: Организация, нормирование и стимулирование труда на предприятиях машиностроения./ Под ред. Н.Ф.Ревенко. – М.: Высшая школа, 2005. – С.69.

⁵ РГАСПИ, п. ф.17, оп.59, д.412, лл.41-43.

⁶ Госархив Калужской области, ГФУ «Архив документов новейшей истории Калужской области», п. ф.55, оп.104, д.12, лл.39,41.

Во-вторых, развертывалась планомерная работа с целью перехода от слабо организованных бригад к более совершенным. Более развитыми считались коллективы, применяющие такие прогрессивные элементы как работа на единый наряд с оплатой по конечному результату, распределение заработной платы с помощью КТУ, хозрасчет.

В-третьих, концентрировалось внимание на улучшении социально-экономических показателей: повышении эффективности производства, роста производительности труда, снижении трудоемкости продукции, экономии материальных ресурсов, укреплении трудовой дисциплины.

С 1980 по 1984 гг. количество комплексных и специализированных бригад нового типа увеличилось с 1068 тыс. до 1513 тыс. На промышленных предприятиях бригадами нового типа было охвачено около 70% рабочих. Заметно возросло число сквозных бригад, что благоприятно сказалось на эффективности производства, социально-воспитательных факторах соревнования бригад⁷. В 70-80-е гг. свыше 70% членов производственных бригад имели высшее и среднее образование. Трое из каждых четырех рабочих относились к категории квалифицированных⁸.

Широкий отклик в трудовых коллективах страны получили творческие инициативы москвичей «Пятилетке качества – рабочую гарантию», «Рабочей инициативе – инженерную поддержку», инициатива рабочих Ленинграда «От высокого качества работы каждого – к высокой эффективности труда коллектива», движение ростовчан «Работать без отстающих» и др.

В лучших производственных коллективах страны был достигнут высокий уровень координации деятельности хозяйственного руководства, партийных, профсоюзных органов по повышению действенности соревнования бригад, участков, цехов. Заметно усилилось воспитательное воздействие органов рабочего самоуправления (советов бригад и советов бригадиров), возросла роль выборного первичных трудовых коллективов. Весомый воспитательный эффект внесло распределение заработной платы бригады с помощью коэффициента трудового участия (КТУ). Часть производственных бригад заключила между собой договоры творческого сотрудничества, расширилась практика бригадной защиты взятых обязательств, аттестации рабочих мест⁹.

Так, доброй славой пользовалась бригада цеха № 9 Ковровского механического завода. В цехе установлены станки с числовым программным управлением (ЧПУ), роботизированные комплексы. Обслуживающие их бригады трудились на единый наряд с применением КТУ. В цехе действовала система инженерного обеспечения подряда. В бригадах, возглавляемых В. Семошкиным, В. Забегаловым, Б. Ишковым, достигнут высокий уровень дисциплины, взаимопомощи и товарищества. Творчество и новаторство рабочих позволили сберечь только

на одном участке цеха за год около 90 тонн металла¹⁰.

Одним из зачинателей БФОСТ был коллектив АвтоВАЗ. На производственном объединении была создана и успешно работала комиссия по разработке, реализации и контролю за ходом внедрения прогрессивной организации труда. Бригады использовали сквозной метод организации труда по сменам. Стимулировалось овладение смежными профессиями, повышение квалификации, уровень мастерства работающих, что давало хороший воспитательный эффект. Отметим, что это привело к существенному снижению числа рекламаций, уменьшению трудоемкости изделий¹¹.

В организации соревнования производственных бригад широкую известность получил опыт Щекинского химического комбината Тульской области. Для щекинского метода характерен комплексный подход, в т.ч. к соревнованию бригад, в совершенствовании планирования, организации труда и материального стимулирования, целенаправленная воспитательная работа. Все это дало возможность щекинцам за годы 10–11 пятилеток в несколько раз повысить производительность труда, снизить потери рабочего времени до 0,07%¹².

Многим коллективам страны стал известен почин бригад Северного трубного завода им. Ф. А. Меркулова (Свердловская область), которые решили ввести бригадный принцип материальной ответственности за состояние трудовой дисциплины и общественного порядка. Передовые бригады прекратили использовать в качестве наказания увольнение за нарушение трудовой дисциплины и общественного порядка. В случае возникновения такого рабочие добровольно отказывались от премии из фонда материального поощрения¹³.

В производственных бригадах страны получило распространение наставничество опытных рабочих над молодыми. Так, на Рязанском экскаваторном заводе доброй славой, большим авторитетом пользовался наставник молодежи из бригады слесарей сборщиков цеха № 17 А. Киринов. Он имел немалый трудовой стаж, мог высокопроизводительно трудиться на любом рабочем месте, выполнять любую операцию. Он научил высокоэффективно трудиться, дал хорошую путевку в жизнь многим молодым рабочим¹⁴.

Становление БФОСТ проходило при поддержке средств массовой информации. Редакции газет практиковали проведение тематических встреч, конкурсов, опросов по тематике, связанной с развитием БФОСТ. В ходе бесед «за круглым столом» ставились вопросы: «Как влияет соревнование на моральный климат в бригадах?», «Заметна ли воспитательная роль соревнования в коллективе?», «Что может сделать бригадир-

⁷ См.: Народное хозяйство СССР в 1984 году. Статистический ежегодник. – М.: Финансы и статистика, 1985. – С.143.

⁸ Клопов Э.В. рабочий класс СССР. – М.: Мысль, 1985. – С. 89,90.

⁹ Госархив Тверской области, ГФУ «Тверской центр документации новейшей истории», п.ф.147,д.3, л.11-13.; Госархив Калужской области, ГФУ «Архив документов новейшей истории», п.ф.55, оп.104, д.12,лл.39;40; Рабочий путь. Смоленск, 1985, 10 февраля.

¹⁰ Морозов А. Сочетая личные и общественные интересы. – Владимир, Политическая агитация, 1985. – №10. – С. 11-14.

¹¹ Филиппов В.Ф.Беседы о хозяйственном механизме. – М.: Политиздат, 1984. – С. 183-184.

¹² Правда, 1982, 14февраля; Комплексный план социально-экономического развития Щекинского района тульской области. – Тула, 1976.

¹³ Валитов М.Г. Инициатива и почин в экономике. – М.: Экономика, 1983. – С. 18.

¹⁴ Приокская правда /Рязань/, 1985, 13 марта.

воспитатель?» и др.¹⁵. Абсолютное число газет показывало в основном положительные тенденции становления БФОСТ.

Однако было немало упущений в работе бригад. Так, в погоне за высокими показателями охвата БФОСТ ряд трудовых коллективов упускали вопросы социально-нравственного воспитания, высокого качества труда. Нередко допускался формализм в организации трудового соперничества. Целеустремленная воспитательная работа подменялась администрированием и бумаготворчеством¹⁶.

Например, в выступлении бригадира завода им. Дегтярева (г. Ковров Владимирская область) А. Комбарова на собрании городского актива указывались причины распада ряда производственных бригад: «Администрация цеха, участка допускают ненужную торопливость, непродуманность. «Нажимают» главным образом на административные меры, забывая о воспитательной стороне дела»¹⁷.

В 10-й пятилетке высокий показатель по внедрению БФОСТ был по Минмясомолпрому, Минпищепрому, Минлегпрому, Минлеспрому СССР (56-62%). Но фактически лишь около четверти функционирующих бригад по организационным принципам их построения и эффективности соответствовали поставленным целям¹⁸.

В соревновании бригад иногда проявлялся групповой, «корпоративный» эгоизм. Нередко материальная сторона дела в БФОСТ существенно возвышалась над социально-воспитательной. Не везде роль совета

бригадиров была весомой в определении стратегии развития предприятия. Не менее чем в трети бригад выбранные бригадиры с трудом справлялись с элементарными обязанностями руководителя. Случалось так, что в малочисленных бригадах рабочие, не желая конфликтовать, голосовали за одинаковые высокие коэффициенты КТУ для каждого из них.

В целом опыт работы трудовых коллективов страны по развитию БФОСТ показал ее жизнеспособность и прогрессивность. Ряд начинаний 80-90-х гг. нашло применение и в настоящее время. Однако еще не все существенные достижения бригадной организации труда того времени нашли применение в постсоветском пространстве. Особенно востребован в начале XXI века социально-воспитательный эффект производственной кооперации на уровне, бригад, участков, цехов.

Президент РФ Д. А. Медведев призвал уйти от преобладания сырьевой составляющей российской экономики, развивать реальное производство. Первичные трудовые коллективы, такие, как бригады, способны существенно влиять на повышение эффективности труда, воспитание лучших человеческих качеств. Положительная трудовая мотивация работника в условиях зрелого первичного трудового коллектива – залог успешной деятельности всего предприятия. Использование опыта работы трудовых коллективов конца XX века поможет развитию сегодняшней России.

¹⁵ См.: «Новгородская правда» – газета Новгородской области, «Вечерний Ростов» – газета г. Ростова-на-Дону, «Турбинист» – газета коллектива Калужского турбинного завода, «Металлург» – газета металлургического завода «Электросталь» им. И.Ф.Тевосяна и др.

¹⁶ Омская правда, 1981, 25 июня.

¹⁷ ГУ «Государственный архив Владимирской области», хранилище документов новейшей истории, п. ф.116, оп.37, д.20, л.97.

¹⁸ См. Коллективные формы организации и оплаты труда рабочих. – М., 1980. – С.14-15.

АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ БУБНОВ – СТАЛИНСКИЙ НАРКОМ ПРОСВЕЩЕНИЯ

В 30-е годы XX в. Наркомпросом под руководством А. С. Бубнова была проведена колоссальная работа по реформированию системы школьного образования. Объективные социально-экономические и политические условия развития страны в исследуемый период предопределили необходимость кардинального изменения всей структуры советской школы. Государство и партия в рамках форсированной индустриализации и последовавшей за ней коллективизации ставили целью подготовку выпускников школ не только с обще теоретическими знаниями, но и с профессиональными навыками. Основой такого образования стала политехническая школа. Именно А. С. Бубнов, опираясь на идеи и указания В. И. Ленина, предложил сочетание специальности с широким общим и политехническим образованием. Наркомпросу, под руководством А. С. Бубнова, удалось одержать победу огромной исторической важности – дать каждому гражданину России возможность получить начальное и семилетнее образование, ликвидировать неграмотность большинства взрослого населения страны.

Ключевые слова: А. С. Бубнов, всеобщее среднее образование, Народный комиссар (нарком), Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос), «чистки»; политехническая, трудовая школа; теория «отмирания школы», бригадно-лабораторный метод, учебная школа, учительские ставки.

С установлением советской власти всеобщее образование было провозглашено одной из её главных задач в области просвещения. Партия большевиков и советское государство рассматривали школу как часть борьбы за свержение буржуазного строя, как орудие «диктатуры пролетариата» в построении коммунистического строя. Отсюда государственная власть и компартия смотрели на школу с политических позиций. В. И. Ленин говорил: «...наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие»¹. «Наша школа должна за время, пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуатации», – это тоже ленинские слова. Коммунисты отводили новой школе роль главного «рычага» воспитания нового человека². В октябре 1918 ВЦИК утвердил Положение о единой трудовой школе РСФСР, которое узаконивало обязательное бесплатное и совместное обучение всех детей школьного возраста в школах 1-й и 2-й ступени. Принципы организации народного просвещения в СССР исходили из базового принципа – граждане имеют право на образование, которое обеспечивается всеобщим обязательным начальным образованием, бесплатностью семилетнего образования, системой государственных стипендий отличившимся учащимся в высшей школе, обучением в школах на родном языке. Устанавливались обязательность учёта детей в возрасте 6-17 лет, снабжение школьников учебными пособиями, питанием, обувью и одеждой.

С 1923 началась разработка конкретных планов начального всеобщего образования в РСФСР. Решениями ВЦИК и СНК РСФСР местным органам разрешалось вводить обязательное начальное обучение при достаточной обеспеченности всех детей школьного возраста сетью школ и при создании условий доступности обучения.

Законы о введении начального всеобщего образования были приняты в УССР в 1924, в БССР в 1926, в ЗСФСР

и республиках Средней Азии – в конце 20^х гг³.

Введение всеобщего среднего образования связано в первую очередь с именем Андрея Сергеевича Бубнова (22.03.1883 – 01.08.1938).

Профессиональный революционер, в июле 1917 предлагавший взять под контроль большевиков телеграф и почту, после революции возглавлявший Политуправление Рабоче-крестьянской Красной Армии, А. С. Бубнов не имел ни литературной славы, ни педагогического опыта, ни законченного образования.

В 1924 году его переводят в Москву, в помощь к наркомвоенмору Михаилу Васильевичу Фрунзе. Именно тогда – с 1924 по 1929 гг. – А. С. Бубнов возглавлял политуправление армии, был членом Реввоенсовета СССР. На этом посту он зарекомендовал себя хладнокровным и решительным руководителем. На такие молодые кадры в то время сделал ставку И. В. Сталин.

С его помощью И. В. Сталину удалось провести первую чистку в Красной Армии, в результате которой было устранено влияние Л. Д. Троцкого в вооружённых силах. А. С. Бубнов – способный оратор – был «мегафоном» И. В. Сталина в его борьбе за РККА. И в 1929 году А. С. Бубнов с чувством выполненного долга оставляет Красную армию на попечение К. Е. Ворошилова, М. Н. Тухачевского и Я. Б. Гамарника и становится полноценным членом советского правительства – наркомом Просвещения. Для научной общественности это назначение казалось неожиданным, в А. С. Бубнове видели чуть ли не солдафона. Но вскоре все почувствовали сильную хватку одного из железных наркомов. Энергичный, вникающий во все проблемы, способный работать чуть ли не круглые сутки, А. С. Бубнов быстро заработал авторитет в своей администрации.

Чрезвычайно любопытен сам факт назначения наркомом Просвещения выходца из высшего руководства Красной Армией. Многим были памяты назначения министрами просвещения царских генералов и адмиралов. За них, как за соломинку, хватались тогда, когда ситуа-

¹ Беляев А. И. Вопросы народного образования в курсе истории КПСС. – М., 1985. – С. 27.

² Там же.

³ Плясовских В. С. Политика КПСС в области народного образования: опыт разработки и реализации. – М., 1987. – С. 63.

ция в образовательном хозяйстве казалась взрывоопасной. История повторилась. Конечно, А. С. Бубнов никогда не был боевым генералом – но в те годы в руководстве Красной Армией мало кто мог похвастать истинно офицерской судьбой. Безусловно, он был человеком, привыкшим к армейской дисциплине, к армейской жёсткости централизованного управления.

Новое руководство приступило к чистке Наркомпроса, к первой «бубновской» чистке (жертвой последней чистки падёт сам А. С. Бубнов). За два года чистки аппарат наркомата Просвещения был сокращён до 355 человек. Для сравнения: в 1925–26 годах его численность была в двадцать раз больше⁴.

В первые годы «бубновского правления» в нашей стране процветали идеи политехнической, трудовой школы. Так называемая учебная школа признавалась анахронизмом, классово чуждым советскому народу. Тот, кто ждал «отмирания государства», как правило, надеялся и на «отмирание школы». А. С. Бубнов был неумолимым проводником этой программы. Казалось, именно в трудовых школах вырабатывается новый человек. Но обстановка в стране менялась. Эпоха экспериментов уходила в прошлое. Требовалось более бережное отношение к опыту, накопленному веками, требовались условия для созидательной политики «собираания камней». В большую моду вошло «освоение классического наследия» – не в последнюю очередь и в педагогике. И А. С. Бубнов воспринял перемены в настроениях элиты и планах И. В. Сталина с цепкостью хорошего службиста. Он стал рьяным сторонником учебной школы – и заложил её основы, действующие и по сей день. Так, именно распоряжением А. С. Бубнова были утверждены учительские ставки: 18 часов (20 – в классах начальной школы). В сентябре 1931 года было опубликовано Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе». Это был партийный, а не правительственный документ – и аппарат Наркомпроса не имел отношения к его созданию. Это постановление было одним из поворотных, одним из тех сталинских постановлений, после которых менялась судьба целых отраслей хозяйства, менялось русло идеологии. В нём звучал неумолимый руководящий и направляющий глас. В постановлении отмечались недостаточный объём общеобразовательных знаний выпускников школ и неудовлетворительная подготовка учащихся к высшей школе; были подвергнуты резкой критике научно-педагогические основы школьного обучения, которые являлись «слепым отпечатком буржуазно-классовых педагогических теорий Западной Европы и Америки»; осуждались теория «отмирания школы», метод проектов и т. д.; указывалось на грубейшее извращение идей политехнической школы при отрыве политехнизма от прочного усвоения основ наук и прежде всего физики, химии, математики; их преподавание предлагалось вести по тщательно разработанным программам, по строго установленному расписанию⁵. Планирование входило в моду – и не могло не войти в школьный обиход. Кроме того, отныне труд объявлялся не целью, а средством обучения и воспитания. Для занятий трудом предлагалось создать в шко-

лах мастерские, рабочие комнаты. В развитие уже накопленного в советской школе опыта формулировалось отношение к развитию принципов коллективизма, мотивации социалистическим соревнованием. Разумеется, в программе пропагандировался атеизм, подчёркнуто игнорировались религиозные праздники. Впервые большое значение стали придавать военно-патриотическому воспитанию; отныне этот мотив будет неукоснительно звучать в советской школе. Программы, которые были созданы в Наркомпросе после партийного постановления, были рассмотрены в ЦК ВКП(б) – таким образом осуществлялся принцип партийного руководства. В целом «бубновские» программы получили положительную оценку ЦК, но не обошлось и без замечаний. Недостатки новых программ были отмечены в новом постановлении ЦК «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 года. В партийных постановлениях тех лет соблюдалось правило: «Отрицаешь – предлагай»⁶. И коллективный ум ЦК предлагал. Предлагал очень простые и логичные правила. Предлагал считать урок основной формой организации работы в школе. Предлагал повысить дисциплину в учебных заведениях, конкретизировав ответственность учителя за преподавание своего предмета, ученика – за свою успеваемость. Предлагалось организовать систематический индивидуальный учёт знаний учащихся. Популярный с середины двадцатых годов бригадно-лабораторный метод был осуждён за снижение роли учителя и обезличку в учебной работе. Всё это показывает, что повышение эффективности образования должно было быть достигнуто надёжным и проверенным способом: усилением авторитаризма. А тот же бригадно-лабораторный метод отныне мог применяться в локальных случаях, по запланированному замыслу педагога. И наркому А. С. Бубнову приходилось следовать партийной дисциплине куда чаще, чем дисциплине правительственной. А ЦК ВКП(б) оставался локомотивом реконструкции советской школы, и руководящие постановления продолжали выходить. очередное постановление было посвящено содержательной основе школьных программ и называлось «Об учебниках для начальной и средней школы». Нужно сказать, что незадолго до этого постановления в Наркомпросе возобладали идеи «школы без учебников». Так, в циркуляре отдела единой школы Наркомпроса РСФСР указывалось, что «учебники вообще должны быть изгнаны из школы»⁷. В марте 1930 года на Коллегии Наркомпроса было признано «невозможным в настоящий момент придерживаться принципа стабилизации учебников»⁸. Новый курс на повышение основательности образования не сочетался с этими авантюрными идеями – и ЦК поспешил в который раз откорректировать работу правительственного ведомства. Линия Отдела по созданию учебников Наркомпроса была признана неправильной. Констатировалось, что советской школе учебники нужны. И в этом деле тоже необходима строгая авторитарная вертикаль. Доселе каждый край, область и автономная республика могли выпускать свои учебники, и этот процесс не вполне контролировался Наркомпросом. Отныне утверждалось, что по каж-

⁴ ГАРФ. Ф. А – 2306. Оп. 69. Д. 2190. Л. 18.

⁵ Родин А.М. А.С.Бубнов: Военный и политический деятель. – М., 1988. – С. 91.

⁶ Родин А.М. Указ. соч. – С. 94.

⁷ ГАРФ. Ф. А – 2306. Оп. 69. Д. 2231. Л. 7.

⁸ Там же. Л. 616.

дому предмету должен существовать единый учебник, утверждаемый Наркомпросом и издаваемый Учпедгизом. В постановлении предлагалось обеспечить издание единых учебников по основным школьным дисциплинам, рассчитанных на применение их в течение ряда лет. В мае 1934 года вышло ещё одно судьбоносное Постановление ЦК: «О структуре начальной и средней школы в СССР». В этом постановлении, на этот раз – согласованном с ведомством А. С. Бубнова, утверждалась единая структура общеобразовательной школы-десятилетки: начальная школа (1–4 классы), неполная средняя (5–7 классы) и средняя (8–10 классы). В этом же постановлении в целях преодоления дефицита педагогических кадров запрещалось принимать лиц с педагогическим образованием на работу не по специальности. Окончил педагогический вуз – работай в школе. А уж о развитии педагогических вузов Наркомпрос заботился весьма активно; А. С. Бубнов лично объезжал регионы, открывая новые пединституты.

В сентябре 1935 года выходит новое постановление ЦК, опять же согласованное с Правительством «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе». Многие положения этого организационного постановления действуют и по сей день.

Главным достижением наркома А. С. Бубнова была его работа по внедрению всеобщего среднего образования, всеобщей семилетки. В проведении подобной – амбициозной и сложной – программы была необходима железная рука непреклонного исполнителя воли высшего руководства. А. С. Бубнов был настоящим энтузиастом культурной революции. Курс на «всеобщее среднее образование» был провозглашён ещё при А. В. Луначарском. Собственно, Анатолия Васильевича и начали критиковать в конце двадцатых годов главным образом за нерешительность в проведении этой программы. По мнению ряда современных исследователей, в нетерпеливости А. В. Луначарского был свой резон: наш первый нарком, неплохо знавший историю Французской революции с её календарями и мистериями, выжидал, пока отсееется то наносное, что привносит в науку каждая революция. Но государство, готовившееся доказать свою жизнестойкость в холодных и горячих войнах, не могло ждать. Было решено проводить образовательные программы в самом интенсивном порядке. В канун индустриализации правительство было особенно нетерпеливым. А. С. Бубнов осуществил подготовку к введению всеобщей семилетки. Но воплотить эту программу по всей стране он не успел. В марте, уже после расстрела Бубнова, 1939 г. XVIII съезд ВКП(б) принял решение «Об осуществлении всеобщего семилетнего обучения и развитии среднего образования в третьей пятилетке». Ещё не завершилась работа съезда, как Народный комиссариат РСФСР спланировал открыть целый ряд новых учительских институтов в тех регионах, где ощущалась острая нужда в квалифицированных педагогических кадрах. А. С. Бубнов успел ещё поруководить этими поворотными для всей нашей страны программами до 1937 года, но его положение в правительстве и в партийной элите уже было шатким. А окончательное выполнение решений 18 съезда пришлось уже на правление преемников наркома А. С. Бубнова.

Пять лет – с 1931 по 1936 – под руководством А. С. Бубнова проводилась программа по введению всеобщего обязательного начального образования. Эта кампания была наркомом успешно доведена до ума.

В октябре 1937 года всесоюзный староста Михаил Иванович Калинин подписал указ по наркому А. С. Бубнову: «Снять с поста народного комиссара просвещения товарища А. С. Бубнова, как не справившегося со своей задачей и систематически срывающего работу по просвещению, несмотря на колоссальную помощь со стороны органов советской власти»⁹.

Одним из крупнейших процессов 1937 года было «дело Наркомпроса», в которое были втянуты до 2,5 тысяч работников среднего и высшего образования, сотрудников ведомства. Следствие получило показания против наркома. Андрей Сергеевич признался во вредительской деятельности – и 1 августа 1938 года приговор суда (смертная казнь) был приведён в исполнение. В 1956 году Бубнова реабилитировали.

Не зря бытует мнение, что в XX веке никто не сделал для поднятия авторитета учительской профессии больше, чем Бубнов.

Литература

1. Беляев А. И. Вопросы народного образования в курсе истории КПСС. – М., 1985.
2. Бибанов Т. П. Деятельность коммунистической партии по развитию и совершенствованию школ РФ в 1929-1934 гг.: Дис. канд. ист. наук. – М., 1971.
3. Биневич А. И., Серебрянский З. Л. Андрей Бубнов. (Биографический очерк о революционере-большевике 1883-1940). – М., 1964.
4. Быков В. Ф. Борьба коммунистической партии за подготовку и воспитание трудовых резервов в годы третьей пятилетки: Дис. канд. ист. наук. – М., 1955.
5. Гришанов П. В. Партийное руководство осуществлением всеобщего обучения в годы социальной реконструкции народного хозяйства (1926–1937гг.). Дис. д-ра ист. наук. – М., 1987.
6. Дайч З. Г. Школьная политика в СССР. Уроки партийно-государственного руководства; перспективы развития. – М., 1991.
7. Днепров Э. Д. Советская историография отечественной школы и педагогики: 1918–1977. Проблемы, тенденции, перспективы. – М., 1981.
8. Ключков И. Д. Совершенствование подготовки квалифицированных рабочих. – М., 1975.
9. Лисенков М. М. Культурная революция в СССР и армия. – М., 1977.
10. Плясовских В. С. Политика КПСС в области народного образования: опыт разработки и реализации. – М., 1987.
11. Родин А. М. А. С. Бубнов: Военный и политический деятель. – М., 1988.
12. Соловьев Н. И. Новый этап в развитии профессионально-технического образования. – М., 1980.
13. Об учебниках для начальной и средней школы. Постановление ЦК ВКП(б)// Правда №43, 1933.
14. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ) Ф. А-2306. Наркомат просвещения РСФСР (1917-1946). Оп. 69.

⁹ Родин А.М. Указ. соч. – С. 251.

ИНВЕСТИЦИОННАЯ ПОЛИТИКА СБЕРБАНКА РОССИИ В НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ

Рассматривается современная инвестиционная политика Сбербанка России в отношении реально-го сектора экономики. Анализируется динамика и структура кредитования различных предприятий, ведущих отраслей экономики. Освещены основные инвестиционные программы Сбербанка, результаты их осуществления за 2005–2010 годы, цели его инвестиционной стратегии на ближайшие пять лет.

Ключевые слова: инвестиции, кредиты, заёмщики, кредитный рынок, операции, ресурсы, отрасль, политика.

Состояние общественного воспроизводства, инвестиционного климата в стране во многом определяется инвестиционной политикой наиболее крупных, системообразующих банков. К числу таких банков в нашей стране относится Сбербанк России, который занимает лидирующие позиции в основных сегментах финансового рынка России и входит по капитализации в число крупнейших банков мира. Своей инвестиционной политикой он оказывает заметное влияние на развитие социально-экономических процессов в нашей стране и за рубежом.

В своём развитии Сбербанк прошёл несколько этапов. Ещё 12 ноября 1841 года указом императора Николая I об учреждении сберегательных касс было положено начало истории российского сберегательного дела. В 1862 году сберкассы были переданы в ведение Министерства финансов. К этому моменту в стране работают две столичные кассы (в Петербурге и Москве) и 46 губернских сберегательных касс. По инициативе Ю. Витте в 1895 г. был принят новый Устав сберегательных касс, сберкассы стали именоваться «государственными». 30 мая 1905 года был принят закон о введении страхования жизни при посредничестве сберегательных касс.

В советский период были созданы условия для более интенсивного развития этой финансовой структуры государства, в частности, в 1922 году были принято постановление Совета народных комиссаров (СНК) «Об учреждении государственных сберегательных касс». Государственные трудовые сберегательные кассы в 1988 году были преобразованы в Сбербанк СССР как государственный специализированный банк по обслуживанию населения.

Перестроечный период характеризовался коренной ломкой финансовых отношений в стране, значительным расширением спектра оказываемых услуг, расширением масштабов финансовых операций, внесением в практику работы западных моделей и стандартов. Так, в 1990 году российский республиканский банк Сбербанка СССР был объявлен собственностью РСФСР, а сберегательный банк РСФСР – преобразован в акционерный коммерческий банк. 22 марта 1991 года Центральным банком (Банк России) был учрежден Сберегательный банк России в форме акционерного общества открытого типа. В 2001 году была проведена реорганизация Сбербанка, в результате которой 79 региональных банков были объединены в 18, которые имеют около 20 тысяч филиалов. Сбербанк России является крупнейшим банком Россий-

ской Федерации и СНГ. Его активы составляют четверть банковской системы страны, а доля в банковском капитале находится на уровне 30%. По данным журнала *The Banker* (1 июля 2009 г.), Сбербанк занимал 38 место по размеру основного капитала среди крупнейших банков мира. Он удовлетворяет потребности различных групп клиентов в широком спектре банковских услуг, занимает крупнейшую долю на рынке вкладов и является основным кредитором российской экономики. По состоянию на 1 июня 2009 г., доля Сбербанка России на рынке частных вкладов составляла 50,5%, а его кредитный портфель соответствовал более 30% всех выданных в стране займов¹. Инвестиционная деятельность Банка фактически развернулась с начала 90^х годов, когда открылась легальная возможность вкладывать имеющийся собственный и привлечённый капитал в выгодные сферы бизнеса, в том числе в реальный сектор экономики.

В настоящее время Сбербанк России представляет собой мощную кредитную организацию с уставным капиталом около 1,3 трлн. руб. Его активы по состоянию на 1 апреля 2010 года достигли 7270 млрд. руб.², увеличившись по сравнению с 2005 г. на 287%. Банк имеет значительный фактический резерв на случай возможных потерь, который достиг 59,9 млрд. руб., увеличившись за указанный период в шесть раз³.

Инвестиционная политика Сбербанка в последнее пятилетие характеризуется поступательными тенденциями. Она отражает состояние социально-экономических процессов в нашей стране, а также глобальных тенденций развития мирового хозяйства и изменения международных финансовых рынков.

Основной объем привлеченных ресурсов Сбербанка России, как и ранее, размещает на кредитном рынке. Проводимая Банком кредитная политика направлена на удовлетворение нужд реальной экономики и населения страны в заемных и иных средствах. За последние годы общая динамика кредитования корпоративных и частных клиентов характеризуется в целом ростом. Так, ссудный портфель корпоративных клиентов Сбербанка за 2005 – начало 2010 гг. увеличился с 1406 до 1721 млрд. рублей,

¹ Сбербанк России: Банк сегодня. Интернет-изд. 2010. URL: <http://www.sbrf.ru/moscow/ru/about/epigraph/today/> (дата обращения: 11.05.10).

² О результатах финансовой деятельности Сбербанка России по итогам I квартала 2010 года. Сбербанк России. Пресс-релиз. 15.04.10. URL: http://www.sbrf.ru/moscow/ru/press_center/all/ (дата обращения: 13.05.10).

³ Там же.

а портфель кредитов частным клиентам – с 1500 до 3878 млрд. рублей⁴.

Несомненно, положительным является тот факт, что кредитный портфель используется для вложений в реальный сектор экономики, на которые приходится 76% от общего объема предоставленных кредитов. Правда, за последние пять отчетных лет эта доля уменьшилась на 7 процентных пунктов вследствие увеличения удельного веса кредитов населению под влиянием экономического кризиса⁵. В 2010 году Банк продолжает активно кредитовать реальный сектор экономики – за первый квартал банк предоставил российским предприятиям кредитов на сумму около 800 млрд. руб., из них около 600 млрд. руб. – в регионах. В то же время в результате досрочного погашения кредитов крупными заемщиками и продажи активов по справедливой стоимости портфель кредитов корпоративным клиентам сократился за квартал на 3,2% до 4 113 млрд. руб.⁶

За последние десять лет у Сбербанка появились новые режимы кредитования: возобновляемая кредитная линия, кредитование сельскохозяйственных товаропроизводителей под залог будущего урожая сельскохозяйственных культур, кредитование юридических лиц – операторов торговых сетей без обязательного предоставления обеспечения, специализированный кредитный продукт, ориентированный на малый бизнес. Приняты решение о кредитовании юридических лиц предпринимателей на цели погашения их текущей задолженности по кредитам других банков и ряд изменений по условиям кредитования в части залога, страхования.

Основу кредитного портфеля юридических лиц по-прежнему представляют вложения в базовые виды деятельности. На 1 января 2009 г. их объем достиг 4019 млрд. рублей. По итогам 2008 года темпы прироста кредитного портфеля юридических лиц Банка составили 27,8%. Банк продолжает кредитовать предприятия всех видов и форм собственности, осуществлять инвестиции и финансирование крупных проектов, социально значимых программ регионов России.

Сбербанк России выделяет ссуды клиентам всех отраслей народного хозяйства. Около половины всех кредитов (46%) занимают вложения в промышленность, что ниже показателя пятилетней давности (64%). Наибольший удельный вес в структуре портфеля занимают кредиты, выданные предприятиям следующих отраслей: пищевая промышленность и сельское хозяйство (8,1%), машиностроение (6,4%), нефтедобывающая и химическая промышленность (5,5%), транспорт (5,5), строительство (5,3%), черная и цветная металлургия (4,0%), электроэнергетика (2,4%). Однако абсолютными лидерами в получении кредитов остаются такие сферы, как торговля (16,4%) и услуги (13,7%). Наиболее высокие темпы роста кредитования в 2008 г. были характерны для предприятий транспорта, строительства, нефтедобывающей и химической промышленности, пищевой промышлен-

ности и сельского хозяйства, органов муниципального и государственного управления⁷.

Инвестиционная политика Банка строится с учетом интересов всех групп клиентуры, независимо от размеров бизнеса или формы собственности клиента. Однако приоритетное внимание оказывается предприятиям, имеющим кредитную историю и ведущим основной бизнес через счета в Сбербанке России. Масштабно в течение ряда лет кредитуются в Банке крупнейшие заемщики федерального уровня: ПАО «ЕЭС России» и ОАО «Газпром», ОАО НК «Роснефть», группа предприятий «Русский алюминий», компании «Акрон», «АЛРОС», ОАО «Сибирская угольная энергетическая компания», ОАО ГМК «Норильский никель» и другие.

Всё большее значение в настоящее время Сбербанк России придает и другому чрезвычайно важному и перспективному сегменту инвестиционного рынка – кредитованию малого бизнеса. Особое внимание Банк уделяет работе с субъектами малого предпринимательства, которые составляют более 80% юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, обслуживающихся в Банке. В частности, в 2008 году в Банке создано специальное подразделение по работе с малым бизнесом, выделены клиентские менеджеры. Разработан и реализуется механизм реструктуризации проблемной задолженности малого бизнеса. Запущены специальные банковские продукты «Бизнес-авто» и «Коммерческая недвижимость» – кредиты под залог приобретаемого транспортного средства и недвижимости.

Банк активно финансирует строительные проекты: жилищное строительство, строительство торговых комплексов, развитие торговых сетей, строительство многофункциональных и офисных комплексов. Портфель таких кредитов, выданных предприятиям различных отраслей, увеличился в 2008 году на 40% и превысил 620 млрд. руб. Общая площадь объектов, строительство которых финансируется за счет кредитных ресурсов Банка, увеличилась за 2008 год на 33% и превысила 50 млн. кв. м.⁸

Учитывая возможности получения дополнительного дохода от обслуживания дорогостоящих инвестиционных проектов, Банк продолжал развивать кредитные отношения с наиболее крупными корпоративными клиентами, десять из которых в 2008 году получили 832 млрд. рублей, или 15,8% всех кредитов⁹.

Сбербанк осуществляет инвестиционное сотрудничество с администрациями республик, краев и областей Российской Федерации в финансировании региональных программ, направленных на развитие экономики регионов, повышение их инвестиционной привлекательности, создание современной инфраструктуры и стабилизацию социального климата. За 2008 год Банк предоставил исполнительным органам власти различных уровней кредиты на сумму 59 млрд. рублей, что было на 127% больше, чем годом раньше. Однако это направление его финансовой деятельности всё же остаётся второстепенным.

⁴ О результатах финансовой деятельности Сбербанка России по итогам I квартала 2010 года; Годовой отчет Сбербанка России. 2008 год. – М.: Сбербанк России, 2009. – С. 43.

⁵ Рассчитано по: Годовой отчет Сбербанка России. 2008 год. – С. 43.

⁶ О результатах финансовой деятельности Сбербанка России по итогам I квартала 2010 года.

⁷ Годовой отчет Сбербанка России. 2008 год. – С. 43.

⁸ Там же. С. 55.

⁹ Там же. С. 44.

Благодаря предпринимаемым в последние годы шагам по усилению присутствия на рынке инвестиций Сбербанку удалось заметно расширить кредитные операции. Ссудный портфель Банка в разрезе инвестиционного финансирования в 2002 году насчитывал 79,7 млрд. руб., в 2005 году – 305,5 млрд. руб., в 2008 году – 600 млрд. руб. К началу 2009 года такой портфель Банка составил около 1,1 трлн. руб., а за 2008 г. он увеличился на 39%¹⁰. Это является значительным продвижением вперёд в деле обслуживания инвестиционного процесса. Начато финансирование новых инвестиционных проектов в различных отраслях экономики: связи, производстве алюминия, разработке нефтяных месторождений, строительстве портовых сооружений для перевалки нефти, финансирование приобретения и передачи в лизинг самолетов, трубопроводной системы «Восточная Сибирь – Тихий океан» и др.

Важнейшим приоритетом кредитной политики Сбербанка является опережающее развитие операций кредитования населения, в том числе инвестиционного характера. Портфель кредитов физическим лицам вырос за 2007-2008 годы с 945,9 до 1260,9 млн. руб., или на 33,3%. В 2008 году доля займов физическим лицам составила 23,9% кредитного портфеля¹¹.

Несмотря на появление все новых и новых банков на рынке розничного кредитования, Сбербанк сохраняет ведущие позиции на рынке, занимая долю в 40%. Это позволяет ему легче преодолевать последствия современного экономического кризиса. Несмотря на сокращение объема розничного кредитного портфеля за первый квартал 2010 г. на 1,6% до 1151 млрд руб., Сбербанк отмечает постепенное замедление сокращения портфеля: в январе падение составило – 1,5%, в феврале – 0,4%, в марте – прирост +0,3%¹².

Для сохранения лидерства в будущем Сбербанк России намерен продолжить работу по совершенствованию линейки традиционных продуктов, сконцентрировать усилия на освоении наиболее перспективных и социально значимых направлений, одним из которых, бесспорно, является кредитование граждан на приобретение жилья. В настоящее время в регионах наметилась тенденция к созданию специализированных ипотечных центров.

Центры призваны способствовать тому, чтобы ипотека стала более понятна клиенту и более доступна по стоимости. Сбербанк России сделал ряд дополнительных шагов по упрощению кредитных процедур: увеличены максимальные сроки кредитования, становятся более гибкими требования к платежеспособности и обеспечению, сокращается время рассмотрения кредитных заявок и принятия решений о выдаче кредита, внедряются новые продукты, ориентированные на специфические группы потребителей. В результате принятых мер доля ссуд населению на жилищные нужды увеличилась за 2006–2008 годы во всём кредитном портфеле Банка с 5,8 до 9,4%¹³.

Осуществление последовательной и взвешенной инвестиционной политики в условиях экономического кризиса позволило Сбербанку сохранить свой бизнес рентабельным, хотя в абсолютном выражении полученная чистая прибыль за последние три года уменьшилась в несколько раз. Убыточными оказались лишь операции с ценными бумагами.

К числу явных недостатков в инвестиционной политике Сбербанка следует отнести то, что он не имеет позиций в таком виде обслуживания предприятий и организаций, как лизинговое кредитование. В деятельности Сбербанка на этом направлении за последние годы каких-либо сдвигов не наблюдается, она осталась фактически замороженной.

В октябре 2008 г. Сбербанком была принята новая стратегия развития на период до 2014 г., в рамках которой он нацелен на дальнейшее развитие своих конкурентных преимуществ и создание новых областей роста, совершенствование системы управления рисками, оптимизацию расходов и реализацию инициатив, направленных на повышение эффективности деятельности. Благодаря этому Сбербанк России намерен повысить свою устойчивость в условиях нестабильности на глобальных финансовых рынках, сохранить лидерство в российской финансовой системе и стать одной из лучших мировых кредитных организаций. В рамках этой деятельности он содействует интенсификации процесса инвестирования капитала в реальный сектор экономики и повышению уровня его деловой активности, способствует решению социально-экономических проблем нашего общества.

¹⁰ Годовой отчёт Сбербанка России. 2008 год. – С. 54.

¹¹ Там же. С. 34.

¹² О результатах финансовой деятельности Сбербанка России по итогам I квартала 2010 года.

¹³ Годовой отчёт Сбербанка России. 2008 год. – С. 34.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА В РОССИИ

Статья посвящена мало изученным в экономической литературе проблемам экономического роста.

Дается определение и классификация институциональных факторов экономического роста по степени их важности для современной российской экономики. Показана экономическая роль таких институциональных факторов, как коррупция, бюрократизм, эффективность менеджмента, монополизм, бедность. Сформулирована позиция автора по вопросу перспектив модернизации страны.

Ключевые слова: экономический рост, институциональные факторы, эффективность государства.

Ускорение экономического роста является приоритетной задачей для современной России, без решения которой невозможно достичь ни одной из заявленных властями и объективно существующих экономических, социальных, политических, стратегических целей. В 2000–2008 г.г. определенные успехи в этой области были достигнуты. Однако это было сделано, в основном, за счет благоприятной конъюнктуры на мировых рынках сырья и энергоресурсов. Устойчивых и высоких темпов экономического роста, основанных на реальной модернизации и диверсификации экономики, достичь не удалось. В связи с этим, перед экономической наукой все острее встает проблема поиска наиболее оптимальных путей экономического развития страны и прежде всего выявление таких факторов экономического роста, которые носят долговременный характер и опираются на особенности российской действительности.

К сожалению, не только в российской, но и мировой экономической науке анализу факторов экономического роста уделяется явно недостаточное внимание. На наш взгляд, даже серьезной классификации факторов экономического роста не существует. В научной и учебной экономической литературе преобладает точка зрения, согласно которой действуют три основные группы факторов экономического роста, а именно: факторы предложения, факторы спроса и факторы распределения¹. Имеет место также позиция, в соответствии с которой существуют только первые две из названных группы факторов экономического роста. Все прочие, включая «несовершенство правового обеспечения», «рост государственных расходов на оборону и социальную инфраструктуру», «недобросовестное отношение к труду и хозяйственные преступления», относятся к факторам, сдерживающим экономический рост². Такая логика выглядит довольно странной. Но, следуя и такой логике, к факторам, обеспечивающим экономический рост, следует признать «совершенствование правового обеспечения», «сокращение государственных расходов на оборону» и т.д.

Наибольшее внимание в обсуждении проблем экономического роста уделяется факторам предложения,

в меньшей степени факторам спроса. Разработаны и достаточно широко внедрены в практику экономического анализа и прогнозирования математические модели Кобба-Дугласа, Тинбергера, Харрода-Домара, Солоу и др. Лишь в последнее время более пристальному изучению стала подвергаться та группа факторов экономического роста, которая у С. Брю и К. Макконнелла отнесена к факторам распределения и в которой объединены «возможности реального использования растущего объема ресурсов и их распределение таким образом, чтобы получить максимальное количество полезной продукции».

В рамках этого направления наиболее перспективной и плодотворной представляется разработка институциональных факторов экономического роста. Изучению проблем институционализации экономических систем посвятили свои труды такие ученые, как А. Алчиан, Дж.Комманс, Р. Коуз, Д. Норт, Ф. Хайек и др. В России этими проблемами занимаются Л. Абалкин, Д. Львов, Л. Бальцерович, М. Скаржинский, Р. Нуреев, Г. Гутман, Р. Капелюжников и другие. Вместе с тем, изучение институциональных факторов экономического роста все еще остается на уровне теоретических споров и предположений, выходов на практические рекомендации и тем более математические модели явно недостаточно. И это понятно, поскольку предмет исследования плохо поддается математической формализации. Становится очевидным существенное отставание экономической науки от требований экономической действительности. Особенно важным это является для России, где, на наш взгляд, институциональные факторы имеют решающее значение для обеспечения экономического роста страны.

Попробуем дать классификацию основным институциональным факторам экономического роста. Для этого вернемся к исходным понятиям. Д. Норт определяет институт как рамки, которые структурируют взаимодействие между людьми в различных сферах их деятельности³. Речь идет о формальных рамках (например, Конституция, федеральные и региональные законы и иные правовые акты) и неформальных (обычаи, традиции и т.п.). Институты направляют деятельность людей и структурных подразделений по определенному руслу. Этим

³ См.: Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М.: Фонд экономической книги «Начала», 1997. – С. 180.

¹ См. К. Макконнелл, С. Брю. Экономикс. – М.: Республика, 1992. – т. 1. – С. 381-382.

² См.: С.С. Носова. Экономическая теория. Учебник для вузов. – М., 2003. – С. 412-413.

они снимают неопределенность и делают социально-экономическую среду более предсказуемой. Именно так институты выполняют свою главную функцию – снижение транзакционных издержек. Базовым элементом института является норма, с помощью которой определяется, как должен вести себя индивид в различных ситуациях.

При этом норма может быть выполнена добровольно или на основе определенных санкций (социальных, экономических, юридических и иных). Следуя логике этих дефиниций, к институциональным факторам экономического роста необходимо отнести все изменения в формальном и неформальном праве страны, которые способствуют такому росту. Совершенно ясно, что количество таких факторов огромно. Применительно к условиям российской действительности по степени важности нужно выделить прежде всего следующие:

1. Снижение уровня коррупции.

Коррупция – типичная институциональная категория. Она охватывает устоявшуюся, укоренившуюся систему отношений по обмену государственной разрешительной и иной информацией, монополией на которую обладает чиновник, на деньги того, кто в такой информации нуждается. По оценке бывшего министра экономического развития и торговли Германа Грефа, коррупция отнимает у России 1,5-2% экономического роста. На наш взгляд, эта оценка явно занижена и отражает только прямые потери экономики от коррупции, которые составляют цифру порядка 200 млрд. дол. (примерно 15-20% ВВП страны). Помимо прямого изъятия из экономики и паразитического уничтожения значительной части национального богатства, коррупция существенно ограничивает честную конкуренцию. Взятка побеждает талант, знания, умения, способности создавать что-то новое и эффективное. По этой причине быстро снижается в нашей стране стремления и желания учиться не в смысле получения диплома, а в смысле получения реальных знаний, образования. Последние стали невостребованными российской экономикой. Изменились целевые установки и жизненная ориентация российской молодежи. Профессии инженера, ученого, педагога стали непрестижными. Большинство молодых людей теперь мечтают быть чиновниками, чтобы пользоваться их привилегиями и возможностями. В этом главная причина большинства проблем российской науки и образования. Идет процесс интеллектуального уничтожения страны. Однако коррупция уничтожает конкуренцию не только на межличностном уровне. На внутриотраслевом и межотраслевом уровнях коррупция также ограничивает конкуренцию, препятствуя эффективному передвижению капиталов и иных экономических ресурсов. Финансовые успехи фирмы в российских условиях в большей степени зависят от расположения чиновников, распределяющих бюджетные средства, а не от их технического, организационного и прочего развития. При таком положении вещей планы высшего руководства России по модернизации страны – просто мечта или блеф.

2. Повышение качества российской бюрократии и уменьшение бюрократизма. Рациональная бюрократия – одно из самых важных и универсальных открытий цивилизации. Без развитой системы бюрократии современной общество не может существовать. Однако бюрократия,

как и государство, имеет свои врожденные дефекты. В их числе главный – бюрократизм. Если бюрократия – это стандартный и во многих отношениях единственно возможный способ организации человеческой деятельности, то бюрократизм – это отклонение от нормы, болезнь, которая, как и коррупция, имеет распространение во всех без исключения странах. Феномен бюрократизма достаточно полно изучен в работах многих социологов от Вебера и Файоля до Оболонского и Гимпельсона в России. Вместе с тем оценка влияния бюрократизма на экономическую динамику отсутствует. Называются лишь некоторые направления такого влияния.

Во-первых, содержание чрезмерно разрастающегося слоя чиновников отнимает необходимые для экономического роста финансовые ресурсы. Как сообщила руководитель сектора изучения элит Института социологии РАН О. Крштановская на презентации доклада «Бюрократия и власть в новой России: позиция населения и оценки экспертов», количество чиновников в нашей стране увеличилось по сравнению с советским временем в 14 раз! Расходы на госаппарат становятся непосильной ношей для бюджетов всех уровней.

Во-вторых, усиление бюрократизма приводит к канцелярской подмене содержания управления формой, увеличивается волокита, отписки и т.п. Применительно к экономической деятельности это означает замедление процессов принятия экономических решений со всеми вытекающими отсюда последствиями относительно роста транзакционных издержек и скорости необходимых преобразований. В конечном итоге это существенно снижает инвестиционную привлекательность и конкурентоспособность российской экономики.

В-третьих, усиливается отчуждение власти от народа. И это имеет не только социальное или политическое, но и огромное негативное экономическое значение, поскольку увеличивает апатию, желание отстраниться от участия в общественной деятельности, снижает предпринимательскую инициативу. Особенно болезненно это сказывается на инновационной деятельности и функционировании малого и среднего бизнеса. Не случайно именно эти сферы российской экономики относятся к числу самых проблемных.

Самое точное определение роли российской бюрократии дал В. Путин в своем Послании Федеральному Собранию РФ: «чиновничество в России превратилось в надменную касту, которая сделала из государственной службы своеобразный бизнес». Очевидно, что система государственной службы в нашей стране нуждается в глубоком и всестороннем реформировании. Это обусловлено многими обстоятельствами и прежде всего требованиями ускорения экономического роста.

3. Повышение эффективности менеджмента российских предприятий.

Это также типично институциональный фактор экономического роста. Менеджмент или предпринимательская способность, как один из важнейших факторов производства наряду с трудом, капиталом и природными ресурсами, проявляет себя в соответствующих организационно-правовых и социально-политических рамках. Изменение этих рамок приводит к изменениям качества самого фактора производства. Существует множество обстоя-

тельств, определяющих низкую эффективность российского менеджмента. Это и недостаточно современная квалификация, и некачественное образование, и распространённая практика назначения на должность по признаку личной преданности, по протекции или за взятку. Кроме всего этого, российский менеджмент, особенно первые лица в руководстве предприятий в результате приватизации 90^х годов получили огромные возможности и права, в том числе по формированию своих доходов. При этом контроль за их деятельностью практически равен нулю. Одновременно другая сторона трудовых отношений на предприятии – наемные работники, трудовые коллективы оказались в полной экономической зависимости от работодателей. По сравнению с советскими временами, когда хоть во многом и формально, но все же функционировали профсоюзы, закон о трудовых коллективах, демократии в сфере экономики было значительно больше. В этих условиях уровень заработной платы руководства российских фирм часто не зависит от результатов их деятельности. Утерян важнейший стимул экономического роста.

4. Развитие конкуренции и ограничение монополизма.

Продвижение по этому направлению ускорения экономического роста в России зависит от комплекса мероприятий юридического, организационного и экономического характера. Многие из этих мероприятий постоянно обсуждаются в научной среде и руководстве страны. Некоторые из них пытаются реализовывать. В последние годы на этот счет принималось большое число государственных законов, правительственных постановлений и президентских указов. Однако реальных результатов не видно. По показателю уровня развития экономической конкуренции Россия уверенно занимает одно из последних мест в мире. Главной причиной этому всевластие чиновничества, вышеназванные формы его проявления. Все юридические нормы чиновничество пропускает через свой аппарат, превращая их в инструменты удовлетворения собственных интересов. При этом проблема не сводится к злостному, своекорыстному бюрократизму. В любом обществе существуют не только общественный интерес, но и интересы отдельных социальных групп. И та группа, которая имеет большие возможности для обеспечения свои приоритетов, эти возможности использует. Государственный, чиновничий аппарат стремится навязать обществу свой интерес как интерес всеобщий. Главная специфика и опасность монополизма в России в том, что это монополизм чиновничий. Борьба с ним чиновник по доброй воле не будет никогда!

5. Сокращение бедности.

Бедность – это категория не только социальная и экономическая, но и институциональная. Влияние бедности на экономический рост многогранно. Во-первых, бедность – это фактор экономического роста, относящийся к группе факторов совокупного предложения. Бедность препятствует нормальному воспроизводству важнейшего экономического ресурса – рабочей силы. Это принципиально важно в условиях провозглашенного в России перехода к «умной экономике» и одновременного продолжающегося ухудшения качества образования, здравоохранения и т.д. Во-вторых, бедность как фактор

экономического роста относится к группе факторов совокупного спроса, поскольку увеличение или сокращение бедности напрямую увеличивает или сокращает потребительские расходы и тем самым повышает или снижает темпы экономического роста. В-третьих, бедность – это институциональный фактор экономического роста. Бедность, особенно в своей хронической форме, существенно деформирует поведение людей, изменяет целевые установки, ценностные ориентиры, экономические и моральные рамки, в которых человек осуществляет свой выбор. Существующий уровень бедности в нашей стране, несмотря на предпринимаемые в последние годы определенные усилия, – один из самых высоких среди промышленно развитых стран мира и недопустимо высокий для страны, обладающей таким количеством природных богатств. При этом высокий уровень бедности уживается с вызывающим богатством другого полюса социальной пирамиды страны. Российское руководство, судя по проводимой им социально-экономической политике, в решении проблем бедности и ускорения экономического роста сделало ставку на богатых. Оно рассчитывает, что богатые являются самой активной частью общества и прежде всего их усилиями обеспечивается общественный прогресс в целом, ускорение экономического роста, в частности. А на основе экономического роста можно решать и проблему бедности. Это крайне либеральная и исключительно вредная для страны позиция. Однако современное политическое и нравственное состояние российской элиты не позволяет ей это осознать.

Все вышеназванные институциональные проблемы экономического роста в России в своем первоисточнике имеют одно – неэффективность государства.

Многие проблемы российского общества объясняются тем, что в нем отсутствует ясное понимание природы государства. Многие граждане искренне верят, что государство – это защитник справедливости и общественных интересов, а вот чиновники, т.е. государственные служащие – это воры и мошенники. На самом деле природа государства двояка. С одной стороны, государство – это особые институты, создаваемые обществом для выражения и защиты общественных интересов. В этом предназначение и историческое оправдание государства. Но с другой стороны, государство есть организация управления, сформировавшаяся как иерархическая система чиновничьих кресел, которые заняты людьми со своими собственными экономическими и прочими интересами. Чиновничий аппарат может жить по собственным, внутренним законам сам по себе и для себя. Отсюда постоянные противоречия между интересами общества и интересами государства. Отсюда то, что в экономической теории называется дефектами государства – коррупция, бюрократизм, пренебрежение интересами бедных и слабых и прочее. Таким образом, решение институциональных проблем экономического роста в России невозможно при нынешней модели государственного управления. Любые преобразования обречены на неудачу, если одновременно не реформируется аппарат государственной власти.

Истории известны два способа «лечения» государственного аппарата. Оба означают усиление контроля над ним. Первый способ – «снизу», методами демокра-

тического контроля со стороны гражданского общества и единого для всех закона. Естественно, что такой способ может быть эффективен при наличии такого гражданского общества и действенного правового поля. Второй способ – «сверху», со стороны наделенного неограниченной властью вождя нации, императора, генерального секретаря методами тайного контроля, регулярными «чистками» государственного аппарата и т.п. Такой способ эффективен лишь в условиях «освящения» верховной власти вождя единой со всем обществом идеологией. В современной России фактически не работает ни один из этих способов. России необходимо определиться!

Изучение сущности и факторов экономического роста обнажает еще одну принципиальную проблему экономической науки. Это проблема противостояния двух ее ветвей – политической экономии и экономики (экономикс). Согласно логике последней, экономический рост – это категория производительных сил. Поэтому основное внимание уделено изучению влияния количественных и качественных изменений в факторах производства на экономический рост. С точки зрения полити-

ческой экономии, экономический рост определяется не только факторами производства и совокупного спроса, но и теми производственными отношениями, в которых он реализуется. Не случайно анализ институциональных факторов экономического роста имеет место прежде всего в трудах экономистов, близких или входящих в «группировку» политэкономов. Начиная с конца 80^х годов прошлого века политэкономия, в частности марксистская и советская школа, оказались по известным причинам в серьезном кризисе, что не замедлило сказаться на качестве современной экономической науки в целом и ее роли в обществе. В современных условиях необходимо развернуть глубокое политэкономическое изучение реально существующих в нашей стране производственных отношений. И это изучение, на наш взгляд, покажет, что эти отношения, основанные на личной зависимости участников экономической деятельности друг от друга, являются по своей сути феодальными, что фактически и есть главный тормоз экономического роста, общественного развития в целом в нашей стране.

К ВОПРОСУ О ЖУРНАЛИСТСКОМ РАССЛЕДОВАНИИ

Распространение СМИ общественно важной информации должно сопровождаться юридически грамотной формой подачи информации, раскрывать истинные причины определенных событий, процессов и ситуаций. Журналистское расследование является многогранным понятием, к единому определению которого до сих пор не пришли. Важно понимать разницу между журналистским расследованием и расследованием, которое проводят правоохранительные органы. Если для журналистов, важна, в первую очередь, функция социальной справедливости, то для правоохранительных органов приоритетной является функция обеспечения законности.

Ключевые слова статьи: журналистское расследование, журналист-инвестигейтор, информация, СМИ.

В последнее время все чаще используется термин «журналистское расследование». Однако, его понятие и значение так и не нашли одинаковой оценки среди потребителей. Сами журналисты, общество, государство, правоохранительные органы, в лице своих должностных лиц, и само законодательство по-разному воспринимают, используют и оценивают такой процесс, как расследование.

Есть три разных подхода к журналистским расследованиям: одни считают, что это – жанр журналистики, другие – полагают, что это не столько жанр, сколько метод: набор определенных действий, позволяющий собрать необходимую информацию определенной категорией людей. Третьи рассматривают расследования только с позиции правоохранительных органов и не считают целесообразным применять данный термин к журналистике. Вот такие принципиальные различия.

Многие начинающие журналисты искренне полагают, что расследование – это лишь своеобразный способ подачи фактов, жанр, в стилистике которого можно написать едва ли не любой материал. Расследование является, пожалуй, самым молодым направлением в современной отечественной журналистике. Первые публикации в российской прессе под рубрикой «Журналистское расследование» появились в начале 1990-х годов. За последние два десятилетия журналистские расследования пережили в России и резкий взлет популярности, и столь же стремительную потерю репутации. Значительная часть того, что печатается под этой рубрикой, не имеет к журналистским расследованиям никакого отношения. Зачастую это материалы, инициированные одной из сторон конфликта. Ничего плохого в этом нет, хуже, если они проплачены. На Западе считается, что журналистские расследования – это работа, основанная на поиске фактов, которые пытаются скрыть от общества¹.

Как в России, так и за границей было много попыток дать определение журналистскому расследованию. Самое удачное определение дал бывший заместитель редактора-распорядителя газеты «Ньюсдэй» Роберт Грин, который назвал журналистским расследованием «материал, основанный, как правило, на собственной работе и инициативе, на важную тему, которую отдель-

ные лица и организации хотели бы оставить в тайне»². Таким образом, в этом определении есть три основные позиции – это собственная инициатива журналиста, важность и резонансность темы, которая волнует и, наконец, понятие сопротивляемости среды, потому что от обычной журналистской работы эту работу отличает то, что отдельные лица или организации препятствуют этой работе и последующему опубликованию этого материала в СМИ. Правда, сами родоначальники жанра признают, что на этот счет существуют и другие точки зрения. Так, некоторые утверждают, что любой журналистский материал основан на расследовании, а иные по этому поводу шутят, что журналистское расследование подобно порнографии: никто не может дать ему определение, но каждый легко узнает, когда увидит³.

Английское слово «investigation» имеет два возможных варианта перевода на русский язык: как «расследование» и как «исследование». В принципе, журналистское расследование и есть поиск, обнародование и исследование неких фактов, которые до поры до времени находились вне поля общественного внимания.

Российская журналистика несколько сужает и заостряет понятие журналистского расследования. Оно еще не приобрело своей академической формы, но уже сейчас многие понимают под ним исследование темы, связанной со злоупотреблениями властью и коррупцией. Цель такого расследования – предать огласке скрытые связи между властью и организованной преступностью. Сугубо криминальная или правовая тема становится сегодня предметом многих журналистских расследований не случайно. Это специфическое, национальное российское отношение к закону, как к дышлу, во многом является причиной тех социальных, экономических и даже политических проблем, которые переплелись в нашем обществе. И если, как свидетельствуют социологические опросы, россияне ставят на первое место вопросы безопасности, то естественно, что журналистика как инструмент общественного мнения этому предмету и придает особое значение. Другое дело, что специфика работы с «острыми» темами такова, что она порой просто оказывается не каждому по душе или по силам.

² Уллмен Дж. Журналистские расследования: современные методы и техника. – М., 1998. – С. 12.

³ См.: Уллмен Дж. Указ. соч.

¹ Горшков А. «Расследование – жанр или метод?» газета «Петербургский союз журналистов» № 1, февраль, 2005.

Журналист-расследователь иногда использует приемы, взятые из практики правоохранительных органов, что позволяет находить нечто общее в работе детектива и журналиста. Здесь таится определенная опасность подмены целей. Журналист не должен отождествлять свою деятельность с функциями правоохранительных органов. Его задача – не ловить преступника, а предать гласности факты его противоправной деятельности, обозначить проблему и, может быть, предложить пути ее решения.

В России есть единственное агентство, которое действительно занимается такими расследованиями – это Агентство журналистских расследований – созданное в 1998 году известным публицистом, автором бестселлеров “Бандитский Петербург” и “Коррупцированный Петербург” Андреем Константиновым. Уже тогда его сотрудники начали вырабатывать для себя определенные правила сбора информации, ее систематизации и архивирования. Сегодня в петербургском Агентстве журналистских расследований (АЖУР), которое давно уже стало самостоятельной организацией, действуют четыре профильных отдела, где трудятся около пятидесяти человек. В арсенале коллектива – семь документальных книг, сделанных на основе журналистских расследований, десятки резонансных публикаций и ни одного проигранного судебного процесса.

С точки зрения законодательства, слово «расследование» предполагает проведение оперативно-розыскных мероприятий, которые журналист не может по определению проводить. Это хорошо видно на примере Юлии Латыниной, кандидата филологических наук, известного журналиста и писателя. «У меня в Новой газете шла огромная серия статей⁴ об убийстве Андрея Козлова, который, как считает следствие, и считаю я, совершил банкир Алексей Френкель и я знаю, почему я занималась этим расследованием. Я лично знала Козлова и считаю его одним из лучших российских чиновников, гибель которого – трагедия. Так случайно получилось, что я знакома с оперативниками, которые ловили киллеров и я изначально им верила, я знала, что они взяли тех киллеров. Когда я увидела материалы дела, я не буду скрывать, что я их видела, они были расследованы следственной группой безобразно. Было такое ощущение, что следственная группа, мягко говоря, занималась потрошением других банков и при этом или намеренно или просто по невниманию выводила Френкеля из под удара. Или, возможно, она даже пользовалась его сведениями, чтобы спросить других банкиров, ребята, а вы не были сообщниками Френкеля? Я могла сделать массу вещей, я могла описать, как функционируют отмывочные банки, как господин Френкель ходил в Госдуму и кого там пытался сагитировать, чтобы снять Козлова, как господин Френкель ходил в ФСБ, как обращался с друзьями, как заводил уголовные дела на других своих партнеров и конкурентов. Я могла описать, как он ненавидел Козлова, как он писал на него доносы, в которых он называл Козлова агентом иностранного империализма, покровителем чеченских террористов и т.д. Но это все не имеет никакого отношения к вопросу о том, кто убил Козлова,

а это доказывается только данными оперативной разработки поминутными, посекундными распечатками из которых следует, что именно эти киллеры 40 минут находились на месте убийства, 40 минут каждые 5 минут они созванивались, они были очень непрофессиональные люди, Андрей Константинов оценит факт, что киллеры каждые 5 минут созванивались с этого места с организаторами. И когда они поехали, там просто видно, как идут соты, там видно, как машина на которой они уезжают, они продолжают созваниваться, меняются соты. И видно, как после этого идут звонки промежуточному организатору и госпоже Леонскеровой, которая являлась окончательной. Это я не могу сделать, и я знаю, как, на самом деле, ловили этих киллеров, это был подвиг, я считаю»⁵.

Стадия производства по уголовному делу предполагает предварительное расследование, которое может производиться в форме дознания или предварительного следствия. Определение дознания и следствия в УПК РФ⁶ не содержится, вместе с тем, расследование в форме предварительного следствия может осуществляться при производстве по любому уголовному делу. Следователь при производстве предварительного следствия обладает всеми процессуальными полномочиями, предусмотренными уголовно-процессуальным законодательством. Производство предварительного расследования в форме дознания осуществляется исключительно при расследовании уголовных дел о преступлениях, перечень составов которых указан в соответствующих частях ст. 151 УПК РФ. Дознание по уголовным делам представляет собой несколько упрощенную форму предварительного расследования по уголовному делу. Так, например, при производстве расследования в форме дознания, лицо, подозреваемое в совершении преступления, не привлекается в качестве обвиняемого, а по окончании расследования дознаватель составляет обвинительный акт, который по своей сути заменяет процедуру привлечения в качестве обвиняемого и по юридической технике проще, чем обвинительное заключение в предварительном следствии.

Такое разделение происходит из исторического (унаследованного из римского права) разделения предварительного следствия на общее (*inquisitio generalis*) – исследование события преступления и розыск его совершителя, – и специальное (*inquisitio specialis*) – направленное против определенного лица и имевшее целью установить его виновность или невиновность; последнее предполагало наличие серьезных подозрений.

Цели «журналистского расследования» не могут отождествляться с задачами уголовного судопроизводства, которые согласно ст. 6 УПК РФ заключаются в быстром и полном раскрытии преступлений, изобличении виновных и обеспечении правильного применения закона с тем, чтобы каждый совершивший преступление был подвергнут справедливому наказанию и ни один невиновный не был привлечен к уголовной ответственности и осужден. Отсюда и результаты «журналистского расследования»,

⁴ Латынина Ю. «Дело Козлова», части I-VII. Новая газета № 49, 50, 52, 54, 56, 59, 61 июль-август 2008.

⁵ Латынина Ю. «Снисхождения не заслуживает». – Новая газета № 81. 30 октября 2008.

⁶ Здесь и далее, если иное специально не оговорено, имеются в виду действующие кодексы и другие законодательные акты в последней редакции.

если они не основаны на материалах приговора суда, вступившего в законную силу, могут касаться лишь фактической стороны конфликта, но не вопросов виновности конкретных лиц в совершении преступления или другого правонарушения. Последнее противоречило бы ст. 49 Конституции Российской Федерации, согласно которой виновность лица в совершении преступления может быть доказана лишь в предусмотренном федеральным законом порядке и установлена вступившим в законную силу приговором суда. Таким образом, речь может идти лишь о публикациях, не претендующих на присвоения им статуса «материалов расследования»⁷.

В расследовании преступлений могут принимать участие граждане, не являющиеся сотрудниками правоохранительных или судебных органов. Обычно это гражданские истцы (ч. 1 ст. 44 УПК РФ) или гражданские ответчики (ч. 1 ст. 54 УПК РФ), а также их представители. Существует мнение, что журналист, проводя журналистское расследование, действует от лица гражданского общества. Так, А. Д. Константинов, считает, что «в законе о СМИ, который у нас не слишком плохой, но имеет ряд недоработок, которые нужно исправить, сказано, что журналист имеет право на защиту от государства, как лицо, выполняющее общественный долг. У нас уникальная профессия, только о нас так сказано. К сожалению, никак не расшифровано, что означает этот общественный долг, но звучит очень красиво. Поэтому мы действительно действуем в интересах общества, хотя общество нас не нанимало на эту работу, нас никто не выбирал, мы сами пришли»⁸.

Депутат Государственной Думы, доктор юридических и философских наук, генерал-майор милиции Т. Н. Москалькова считает журналистские расследования очень полезными. «Я считаю, что журналисты – это очень мужественные люди, которые берут на себя осознанно выполнение гражданского долга и профессионального долга. Журналистские расследования – это противовес в гражданском обществе, потому что тогда работает государство, когда есть баланс интересов. Важно, что противовесом государственному профессиональному расследованию есть общественное расследование. Мы давно говорим о парламентском расследовании. Это альтернатива. Журналистское расследование, хотя такое понятие не зафиксировано в законе, но оно устоялось во всем мире и воспринимается как полезная дополнительная информация, которую собирают люди журналистской профессии. Все, что идет на пользу установления истины надо воспринимать положительно. Но однозначно, журналист тогда наносит вред, когда в нарушение конституции и принципа презумпции невиновности, еще до того, как суд вынес приговор, а бывает еще до того, как появилось постановление о привлечении в качестве обвиняемого, человека называют взяточником, виновным в совершении преступления, убийцей. Это, безусловно, наносит вред обществу и главным принципам построения общества, потому что разговор идет не только о самом

человеке, которого обвиняют в том, что еще не доказал суд, но речь идет о его семье, о чести и достоинстве его детей, о сложном процессе восстановления его честного имени».

Дело в том, что это вопрос профессионализма. Инвестиционер работает, как сапер, без права на ошибку. В некоторых случаях достаточно лишь однажды самонадеянно не проверить полученную информацию или небрежно, неправильно изложить ее, и он сам, и его издание будут разорены исками о защите чести, достоинства, деловой репутации, компенсации морального вреда, утраченной выгоды. Правовым вопросам и проблемам в последние годы уделяется все большее внимание на страницах газет, в теле- и радиозэфире. Однако в материалах о деятельности правоохранительных структур и органов правосудия представители прессы нередко допускают обидные погрешности. Занявшись изучением этой проблемы, председатель Санкт-Петербургского городского суда Владимир Полудняков выяснил, что число мелких и крупных ошибок образует некую систему, когда их количество уже переходит в качество. Проанализировав работу нескольких телеканалов, судья сделал вывод, как далеко телевидение от выполнения задачи соответствующего правового воспитания. Наибольшее число случаев, требующих критической оценки, Владимир Полудняков обнаружил в программах популярного и вполне профессионального «НТВ».

Типичные недостатки судья разделил на две группы. Первая – неправильная юридическая терминология. Она «режет слух» юристам-профессионалам. Но дело не только в этом – таким образом распространяется правовое невежество и в без того не слишком юридически грамотном обществе. (В программе «Итоги» в репортаже из Липецка о Новолипецком металлургическом комбинате сказано: «Они подали иск в прокуратуру». Иски же подаются только в суд. А прокуратура принимает жалобы и заявления. Это разные вещи.) Вторая группа обнаружившихся в программах «НТВ» ошибок – фактические. Они свидетельствуют о юридической неграмотности авторов текстов и порой вводят в заблуждение телезрителей. (В программе «Криминал» репортаж об убийстве двух женщин, одна из которых была беременна. Ведущий: «Беременность была очевидной, и суд вполне мог бы осудить его (преступника) за убийство не двух, а трех лиц». Полная юридическая безграмотность. Во-первых, суд не может выйти за пределы предъявленного обвинения и самостоятельно увеличить его объем. Во-вторых, в нашем Уголовном кодексе пункт «г» части 2 статьи 105 специально предусматривает такой состав преступления как убийство женщины, заведомо для виновного находящейся в состоянии беременности.)

Ко всем этим погрешностям можно, конечно, относиться по-разному. Но к мнению профессионала стоит прислушаться. Со специалистом всегда легче и удобнее говорить на его собственном языке. Делая грубые ошибки при рассказе о его работе, журналист невольно обижает человека. Конечно же, невозможно знать всего. Но, специализируясь на конкретной тематике, имеет смысл овладеть не только ее основными терминами. Знания, безусловно, придут с опытом, а сначала лучше всего обращаться за помощью. Меньше всего проблем возни-

⁷ Пикиров Н.И. Правосудие и СМИ: юридическая регламентация поиска, получения и распространения информации: Учеб. пособие. – Волгоград: ВЮИ МВД России, 1998.

⁸ Журналистское расследование: история метода и современная практика. Под общ. ред. А.Д.Константинова, изд.2, допол. АЖУР. – СПб: Нева, 2003.

кает у тех редакций, в штате которых имеется собственная юридическая служба. Журналисты тех изданий, где своего юриста нет, поступают разумно, если будут перед публикацией вычитывать готовые тексты хотя бы сведущему работнику пресс-службы какого-либо правоохранительного органа. Не делая этого, и начинающий криминальный репортер, и журналист-инвестигейтор может попасть впросак.

Цели «расследовательства» выступают одним из основных факторов, предопределяющих своеобразие данного вида деятельности. В качестве основной цели предполагается необходимость установления истинных причин определенных событий, процессов, ситуаций (для российского журналиста-расследователя это в первую очередь негативные феномены); обнаружения тайных пружин расследуемых явлений или раскрытия порочного механизма совершения преступления, разоблачения преступников. Расследование может проводиться с целью достижения какого-то политического или экономического результата, например разоблачения деятельности экстремистской политической организации, выявления фактов злоупотребления должностным положением, смещения коррупционера с министерской должности, лишения махинатора депутатского иммунитета и предания его суду, возвращения в страну награбленных капиталов и пр. В результате проведенного и опубликованного расследования достигается и такая важная цель, как нравственное воспитание аудитории, поскольку любое расследование заключает в себе моральное обобщение, вытекающее из примеров разоблачения каких-либо преступлений. Надо сказать, что журналистские расследования могут быть и специально посвященными выявлению моральных проступков или «извлечению» из какого-либо события морального смысла⁹.

В цивилизованных странах для СМИ уже многие годы существует также некая совокупность норм поведения, что-то вроде морали – то, что принято называть журналистской этикой. Этические нормы не закреплены никакими правовыми актами. В мае 1997 года в Москве собралась группа известных в своей профессиональной среде специалистов, в числе которых были кандидат юридических наук и обозреватель газеты «Московские новости» Леонид Никитинский, бывший прокурор и редактор журнала «Российская юстиция» Валерий Руднев, а также известные журналисты, специализирующиеся в области права и правосудия. Они разработали и приняли фактически этический кодекс прессы. Нормы и правила для тех, кто хотел бы писать на правовые темы. Называются они декларация гильдии судебных репортеров России «О принципах честной работы в жанрах судебного очерка и репортажа, а также журналистского расследования».

Важен также вопрос инициации журналистского расследования. Оно может быть инициировано самим журналистом или его СМИ, которых заинтересовала та или иная тема. Или, грубо говоря, заявителем – человеком или организацией, от которых журналист принимает тему в работу. Многие считают, что может быть и заказное расследование – это абсолютно нормальная прак-

тика, потому что существует рынок средств массовой информации. Другое дело, что здесь должны действовать и определенные правила. Журналисты отличаются от тех, кто спекулирует этим жанром. Им можно заказать расследование, но не его результат. К примеру, приходит к журналисту человек со стороны, говорит: я знаю, что вы умеете работать, и хочу предложить изучить некую тему. Ничего страшного в этом нет, если работа будет проведена так, как она должна быть проведена. Точно также человек нанимает частного детектива, которому абсолютно все равно, каким делом он будет заниматься. Главное, не фальсифицировать отчет. Тогда это будет в нормах всей этики.

Самые различные пресс-центры и пресс-службы, специальные отделы для связей с общественностью – вот те основные источники информации, которые открыты практически всем журналистам. Любая организация, будь то банк, страховая компания, общественный фонд или главное управление внутренних дел, заинтересованы в том, чтобы поддержать имидж своей фирмы. Подчас в их задачу даже не входит подготовка рекламных материалов, поскольку их функция гораздо тоньше – налаживать связи со средствами массовой информации. Казалось бы, что может быть лучше: интересы журналистов и сотрудников пресс-служб как будто совпадают, и им остается только наладить канал от поступления материалов до их публикации. Однако надо отличать официальные сообщения пресс-служб от авторских текстов журналистов. Кроме того, цель сотрудников какой бы то ни было фирмы – соблюдение ее собственных интересов, а отнюдь не помощь журналисту в написании статьи. Более того, подчас эти задачи становятся противоположными, когда сотрудник газеты, к примеру, интересуется в ГУВД преступлениями, совершенными милиционерами. Разумеется, пресс-служба стремится выдать как можно меньшую информацию, чтобы осложнить ее сбор и не способствовать появлению публикации, компрометирующей органы внутренних дел. Тем не менее эти сложности должны быть учтены журналистом еще перед началом сбора материалов, в связи с чем стоит подумать, к каким именно источникам в данном случае стоит прибегнуть, а какие не трогать, чтобы не испортить с ними отношений.

Журналисты не только освещают работу следственных органов и судебные процессы, но порой проводят собственные расследования. Зачастую их выводы не совпадают с рамками официальных версий, а то и способны указать на ошибки и промахи профессиональных следователей и судей. Функция такого расследования – выявить и представить на всеобщее обозрение факты, свидетельствующие об ошибках или намеренно противоправных действиях лиц, расследующих уголовное дело.

Обмен информацией в той или иной форме между журналистами и силовиками – самое рядовое явление. Нередко сотрудники правоохранительных органов черпают интересные сведения прямо из газетных публикаций или телерепортажей. Подчас журналисты добровольно делятся с силовиками добытыми ими сведениями из криминальных структур, с тем чтобы впоследствии также получить в эксклюзивном порядке какую-то информацию для печати. Случается, работники милиции или прокуратуры сознательно осуществляют утечку информации,

⁹ Тертычный А. А. Расследовательская журналистика. – М.: Аспект Пресс, 2002.

например, о ходе какого-то уголовного дела, чтобы проследить последующие действия заинтересованных в его исходе лиц. В последние годы распространился еще один вариант добровольного сотрудничества силовиков и прессы. Из-за нерешительности начальства, нежелания ссориться с властями или личной заинтересованности руководители подразделений силовых структур подчас намеренно тормозят решение вопроса о проведении каких-то проверок или возбуждении уголовных дел. И тогда некоторые дознаватели, оперативные сотрудники и другие работники низового звена тайно обращаются за помощью к представителям средств массовой информации, чтобы предать огласке хотя бы часть криминальных фактов. Как правило, публикации такого рода уже бывает достаточно для того, чтобы дело получило ход, а не легло под сукно.

Крупные правоохранительные органы, в основном, имеют собственные пресс-службы или специального представителя для связей с общественностью. К примеру, пресс-служба органов внутренних дел ежедневно рассылает сводку преступлений и происшествий, зарегистрированных в предыдущие сутки. Но в этот пресс-релиз обычно не вносится информация о некоторых преступлениях, расследование которых ведется по горячим следам, и следствие заинтересовано в том, чтобы никто никоим образом не помешал оперативным действиям. На пресс-службу также трудно рассчитывать, если надеешься своевременно получать сообщения о только что произошедших происшествиях. К сожалению, руководители этих подразделений не всегда умеет наладить тесные контакты с дежурной частью, и сами подчас получают информацию о чрезвычайных событиях на улицах города из уст журналистов. По большому счету, журналист, ведущий собственное расследование, работает для торжества справедливости. Сотрудник правоохранительных органов служит во имя торжества закона. А потому полномочия и возможности у них разные. В некоторых случаях именно выступление прессы как сублимированное общественное мнение может стать последней инстанцией в решении человеческих судеб. Предположим, действия того или иного политика, общественного деятеля, чиновника в правовом смысле ненаказуемы, но их огласка приводит к тому, что поступательное движение этого человека к вершинам власти прекращается. Правосудие и СМИ как две составляющие правового демократического государства должны больше доверять друг другу. Доверие судей к журналистам напрямую зависит от профессионализма последних, от стремления избегать фактических и терминологических ошибок в распространяемой информации. Сделать это достаточно просто: прежде чем публиковать – ознакомить. Тем более, с появлением собственных пресс-служб в судах, общаться судьям с журналистами стало гораздо проще¹⁰.

Конечно, и журналисты, бывает, усложняют работу правоохранительным органам, но ведь и правоохранительные органы мешают работе журналистов. Действующее уголовное законодательство РФ закрепляет лишь один состав преступления, потерпевшим в кото-

ром является журналист. Статья 144 Уголовного кодекса РФ предусматривает ответственность за воспрепятствование законной профессиональной деятельности журналистов путем принуждения их к распространению либо к отказу от распространения информации. Однако в правоприменительной практике соответствующие дела почти не встречаются. В этом смысле журналисты являются первопроходцами, ставящими перед собой в качестве одной из приоритетных задач своей работы попытку разобраться в причинах такого неприятия судами и правоохранительными органами указанной правовой нормы. Ведь отсутствие данных милицейской статистики о совершенных преступлениях, предусмотренных этой статьей уголовного законодательства, отнюдь не означает, что такие преступления не совершаются. Как показывает практика работы различных правозащитных организаций, в том числе и опыт зарубежных правозащитников, преступные посягательства на профессиональную деятельность журналистов происходят в нашей стране не так уж и редко, скорее наоборот, – их количество давно уже превышает все мыслимые пределы и создает угрозу демократическим принципам, провозглашенным Конституцией нашего государства.

Получение первичной общественно значимой информации – основа удачного журналистского расследования, потому что в его ядре должна быть бесспорная фактическая информация, добровольно данная тем, кто имеет право предоставлять ее. В общем плане цели серьезного, социально важного журналистского расследования могут быть обозначены так: делать явной ту информацию, которая необходима, жизненно важна для народа, но от него скрывается; бороться со злоупотреблениями сильных мира сего; противостоять беззаконию, с тем чтобы изменялось к лучшему и все общество. Конечно, у того «ответвления» расследовательской журналистики, которое представляет собой деятельность папарацци и питает желтую или «желтеющую» прессу, на первый план могут выступать чисто коммерческие цели издания и авторов. Как показывает длительный опыт журналистики Америки и многих европейских стран, а также относительно краткий современный опыт отечественных СМИ, востребованность такой прессы отрицательно сказывается на ее качестве, ведет к снижению профессиональных требований к себе журналистов.

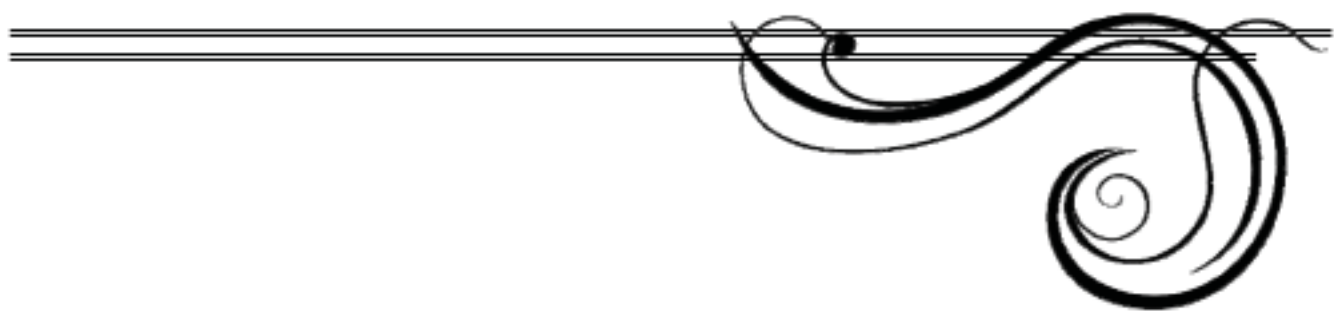
Однако подобная пресса не существовала бы, не будь на нее спроса. Современные психологи говорят много нелестного (насколько неприятного, настолько и неопровержимого) о современных потребителях массовой информации, утверждая, что большую часть наших современников можно по-настоящему заинтересовать, апеллируя только к четырем вещам: секс, смерть, деньги, власть. Как ни обидно, но часто, действительно, все кажущееся многообразие потребностей, устремлений многих читателей, телезрителей, радиослушателей ограничивается названным «набором». Они постоянно хотят, чтобы им «щекотали нервы» (сообщением ли интимных подробностей жизни кинозвезды, показом фрагментов тел погибших в результате взрыва, выяснением подробностей пожара на даче какого-то крупного чиновника и т.д.). Но журналисты не могут сказать, что они никакой

¹⁰ Обухова Е. Правосудие и СМИ должны больше доверять друг другу. – «Журналист в законе» № 1(6), 2007.

ответственности за подобную ситуацию не несут. Ведь чем больше они «подлаживаются» в данном отношении под примитивные запросы аудитории (это делается в погоне за ее «благосклонностью»), тем весомее их вклад в формирование соответствующих примитивных информационных ожиданий потребителей массовой информации. То есть здесь работает хорошо известный рыночный механизм: спрос рождает предложение, предложение рождает спрос¹¹.

В этой плоскости хорошо видна разница между расследованием журналистским и расследованием, которое проводят правоохранительные органы. Если для вторых приоритетной является функция обеспечения законности, то для журналистов важна в первую очередь функция социальной справедливости. Журналисты не выносят приговоры и не принимают судьбоносных решений. Они предоставляют это право обществу, которое может и не согласиться с их пониманием и оценкой.

¹¹ Тертычный А. А. Расследовательская журналистика. – М.: Аспект Пресс, 2002.



**РУССКАЯ
И ЗАРУБЕЖНАЯ
ЛИТЕРАТУРА**

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЭТИКИ И ПИСЬМА РОМАНА КЛОДА СИМОНА «ВЕТЕР» (1957)

Статья посвящена поэтике французского писателя XX века К. Симона и символизму элементарного в его романе «Ветер» (1957).

Ключевые слова: Новый Роман, поэтика, символ, К. Симон, проблематика, лейтмотивы, фикционально-нарративная композиция, зеркальная конструкция.

В этой статье мы прикоснёмся к средоточию многих важнейших проблем поэтики известного французского писателя, виднейшего представителя Нового Романа, Нобелевского лауреата 1985 года Клода Симона (1913–2005) – понятию элементарного в его связи с символизмом. Амальгама символического и элементарного присутствует в большинстве его книг, но впервые нашла гармоничное разрешение на всех нарративных и фикциональных уровнях именно в «Ветре». Важность этой двуединой темы очевидна, и осмотическое слияние двух её компонентов – элементарного и символического – не только не приводит к их взаимной компенсации и умалению, но и порождает некий новый феномен, где каждый из двух полюсов черпает в другом энергию для собственного раскрытия. Этот симбиоз мы и попробуем разобрать по необходимости кратко и схематично и в основном на примерах из «Ветра».

Феномен символа существует в пограничной области между изобразительным и словесным образами как проявлениями сознания, синтезирующими разрозненные и разнородные факты реальности в некую общую картину. Давно замечено, что самые мощные символы – самые простые. Щедрыми россыпями подобных символов полнится фольклор. Эта архетипическая, изначальная, магическая, элементарная простота, не имеющая ничего общего со схематизмом, в равной степени присуща религиозным и фольклорным предметам и обрядам и хепенингу воспроизведения (синкретического создания и потребления) артефакта. В поэтике Симона эта архетипическая связь символического и элементарного явственно ощутима на всех уровнях: от лексического до композиционного и тематического.

Именно в «Ветре» пласт *первозлементов* поднялся на самый верх фикционально-нарративной композиции поэтики Симона, причём как раз в симбиозе с символизмом, и эта двуединая тема неразрывно проходит через всю книгу. Многочисленные примеры этого *элементарного символизма* перенасыщают роман, и самые яркие из них мы разберём чуть ниже, а сейчас – одна цитата из Керлотта, резюмирующая интересующую нас тему *четырёх стихий*: «*.../четыре стихии (или четыре первоэлемента)/.../ понимались на Западе с досократовских времён и дальше как «фундаментальные формы» материального существования, а /.../также духовной жизни. Именно по этой причине Г. Башляр замечает: «Земная радость – это богатство и препятствие; водная радость – это мягкость и отдых; огненное удовольствие – желание и любовь; воздушное наслаждение – свобода и движе-*

ние». Юнг подчёркивает традиционные аспекты: «из всех стихий две – активные – огонь и воздух, и две другие – пассивные – земля и вода». Следовательно, первые две стихии обладают мужским, творческим началом, а вторая пара – женским, восприимчивым и покорным характером. /.../ Башляр предполагает, что в психической жизни или художественном творчестве ни один образ не может вместить в себя все четыре стихии, поскольку такое слияние было бы равносильно нейтрализации или непреодолимому противоречию. Реальные образы, с его точки зрения, – унитарные или бинарные; они могут отражать однородность одного вещества или соединение двух» [2: 494–496].

Ветер не только заглавный и первый из двух главных персонажей. Он выступает как фон, ткань, текстура, по которым прописывается сюжет книги. Симон в ранних книгах весьма склонен к активному использованию эстетики минус-приёма. В «Ветре» этот приём находит своё крайнее, вполне романтическое, выражение, когда описание отсутствия предмета или качества (любви, понимания, ветра, гармонии в отношениях) даётся для оттенения контраста с крайним или даже избыточным проявлением этого качества. В дальнейшем подобная романтическая, в духе Гюго, антитетичность, всегда производящая впечатление на читателя, но не слишком жалуемая самими художниками за назойливый мелодраматизм, будет использоваться Симоном лишь иронически. Но здесь всё (всё ещё) серьёзно, и одно из проявлений этого – Ветер и его отсутствие в следующем фрагменте: «Это было ещё весной. Помнится, три месяца ветер дул почти непрерывно, так, что, когда невзначай, он стихал (на несколько часов или дней – но никогда не больше двух-трёх), было впечатление, что он ещё слышится, стонущий или неистовствующий – не снаружи, но как бы внутри головы: звон в ушах, выпотрошенные голоса без их содержания, полные лишь шума и ещё казалось, этой пылью, которая проникала повсюду, забивалась под горячие веки, в рот, примешиваясь к вкусу пищи, помещая между кожей пальцев и тем, что они брали (бумаги, забытые накануне на столе, тарелки, посуда) эту неотступно преследующую плёнку, неощутимую и зернистую. А перед Троицей он удвоил свою силу, не прерывая в течение семи дней и семи ночей своей ураганной силы, покрывая улицы листвою и сломанными ветками/.../» [10: 228].

Можно много рассуждать о неразрывной связи движения и времени. К проблеме времени в «Ветре» мы обратимся чуть ниже, а сейчас – о том высшем проявлении идеи движения в этой книге, которым стал Ветер с его

непредсказуемой спорадичной конвульсивностью, иррациональной хаотичностью, парадоксально дополняемыми циклической, мерной периодичностью. Универсум Симона можно интерпретировать как упорядоченный хаос дробных форм. В извечной человеческой борьбе с хаосом природы главный герой книги Монтес неосознанно пытается найти свой вариант и проходит весь цикл: от неподчинения Хаосу и уверенности в возможности его упорядочивания до попыток встроиться в него, соотнести себя с ним, завершающихся крахом и уползанием в свою берлогу.

И здесь мы наталкиваемся на другую особенность поэтики Симона, эксплицитно впервые, кстати, проявившуюся именно в «Ветре». Это – вполне барочная идея *emboîté*, вдвинутости, вставленности, укрытости друг в друге различных уровней мировосприятия (образом которой, поразившим Симона во время его первой поездки в Россию и вспомнившимся через много лет, стала помянутая в инципите «Ветра» матрёшка), и Монтес занимает в ней срединное место – как модель для другого персонажа по имени Морис и как попытка – бессознательная и безуспешная – подражания Ветру.

Если в одном раннем романе Симона «Гулливвер» (1952) движение и время хаотичны, иррациональны и дискретны, в другом – «Весне священной» (1954) – судорожны и нелогичны (весна в декабре), то в «Ветре», не переставая быть хаотичными и иррациональными, эти две составляющих становятся подчёркнуто и триумфально *циклическими*. Перед нами – годовой цикл природы, времени, ветра. По мощи идеи циклического «Ветер» конгруэнтен «Истории», по натурфилософской и этической напряжённости – «Траве», по тщательности отделки на фикциональном уровне – «Георгикам» (1981). В то же время, в нижеследующем фрагменте ещё ощутимо и ученичество, проявляющееся в бессознательно ослабленной требовательности к выбору эпитетов, которые уже в «Ветре» стали украшением и консолью симоновского письма: никогда больше не назовёт он свет *умирающим*, и вообще используя клише, будет стилистически их переосмысливать, вести с ними тонкую игру. Фрагмент подчёркивает свой субстанциональный, характер финальной темой *восстановленной неподвижности* – одним из важнейших мотивов симоновского письма, который особенно мощно проявится в «Траве» и в «Акации» (1989) – как раз в описании то трепещущих, то замирающих в полной неподвижности листочков акации. К этой же теме отсылают и последние слова «Травы»: «потом больше ничего».

«Сейчас была осень, а когда он приехал, ещё не началась весна: лишь эти дни, ежедневно чуть более длинные, странные, ни на что не похожие дни в конце зимы, когда нежаркий свет тянется, не спешит уходить, долго умирая там, над городом с пустынными улицами, которые метёт бешеный и холодный ветер. Контора нотариуса располагалась на первом этаже и выходила в один из тех, нередких в южных домах, внутренних дворики, украшенных несколькими растениями, а в ящиках – две извечные пальмы – чахлые, с выгнувшимися веером листьями – сухими, колкими, изломанными – и иногда ветер с завихрениями врывается в пространство между стенами, пригибал к земле, сотрясал листья и стволы пальм с

шуршаньем – упрямым, жёстким, картонным, с каким-то шелестящим комканьем, болезненной, быстрой дрожью, и после они вновь замирали в неподвижности» [10: 15].

Не раз на протяжении романа герой в моменты крайнего психического истощения физически – как порывы ветра – ощущает ход времени: «.../и настолько высока теперь, изнурённый, что ему казалось, будто его треплет, а точнее качает между двумя волнами, комната казалась ему чем-то вроде аквариума с водой цвета морской волны, медленно дрейфующим сквозь безмерность чёрного времени, в беспредельности которого блуждали сами собой нелепые внезапные порывы этого ветра – чёрного и бесцельного – и ничего, кроме некоей пустой полости, ярости и хаоса/.../» [10: 137]. «.../ и потом время вновь всплывая, вновь обретая плоть, реальность, нескончаемая серая стена, жёлтый буйный ветер с его эксгумацией из небытия обрывков афиш, обрывков фраз /.../» [10: 152].

Время, вытекающее неостановимо, сравнивается не только с ветром, крадущимся, как вор, но и с истечением по капле первоэлемента человеческого тела, который постоянно всплывает в книгах Симона – крови. Интересно и другое, традиционное для Симона, сопоставление, рядоположение человеческого тела с его потаёнными глубинами и процессами и жизни – столь же таинственной и непознаваемой: «И только на улице, снова, ветер – забытый, упорный, спорадический и шелковистый шелест, пробегающий по стенам, как проскальзывание вора в мягкой обуви, убегающего вдоль стен, как и само время – убегающее, необратимо бегущее, кровь, точащаяся из раны, через которую тело – и жизнь – опустошается, в медленной безнадежности/.../» [10: 172].

Но перейдём к нашим фрагментам: «Солнце – низкое, тёмно жёлтое, скользило почти горизонтально в комнате, проецируя на стену мраморное пятно, медленно меняющееся от лимонного к хромовому оттенку, потом от хромового к апельсиновому, по мере того, как оно (пятно) неощутимо перемещалось, а снаружи (бряканье кувшинов женщин у фонтана, призывные крики и шёпот – усталый, многоголосый, изнурённый) доносились вечерние шумы» [10: 85]. «С другой стороны двора у старой казармы солнце начало доставать до верха кирпичных арок, окрашивая их светом оранжевого тона – живым, радостным, и где-то запела птица, наверно канарейка, звук, повторяемый эхом от стен – одинокий, свежий, и Монтес вздрогнул /.../ (теперь он сидел на стуле, и видимо прошло какое-то время, сказал он мне, потому что он заметил, что напротив, на другой стороне двора, солнце уже достигло низа второго ряда арок, посверкивая на ряду используемых как цветочные горшки консервных банок и на красном пятне герани,/.../)» [10: 182, 184]. «.../и тогда он заметил, что солнце повернуло, его лучи били теперь по выступу окна, достигали противоположной стены: сначала простая, более светлая, чем остальное, полоса с размытыми краями, потом золотистый отрез, потом тонкий треугольник – вытягивающийся, утверждающийся, разворачивающийся неощутимо в медлительном и полом полудне (физически ощутимое, как он мне сказал, время, вечное возобновление, вечное продвижение материи – инертной, бесчувственной, вращающееся в бесконечности, перемещающееся с той медлительно-

стью – молниеносной и неумолимой, которая предвещает долгую пытку, долгую агонию» [10: 198].

Отметим, что позже у Симона тема птичьего щебетания, появившаяся во втором фрагменте в связи с вечерним солнцем, всегда будет ассоциироваться с бессонным ночным бдением, размеченным лишь трепетаньем листьев акации и чириканьем птиц в её ветвях – редкий случай для симоновской поэтики, при всём своём динамизме отличающейся стабильностью и преемством в трансформациях. Следующий фрагмент сплавляет все темы этого раздела, чтобы породить из их осмоса чудо симоновской поэтики – то призываемое, то гонимое и избегаемое автором и его героями: Вневременность: «/.../ груды ящиков на свалке валялись как попало, брошенные в ослепительном свете, похожие на чьи-то кости – ссыхающиеся, становящиеся всё белее, разъедаемые мало-помалу щёлочью, в состав которой в равных пропорциях входили длительность, солнце и ветер, чтобы превратиться в что-то вроде камня, вроде серой коры елей, похожее на чешуйки окаменевших ящериц, на нечто вне времени, а также вне любого разрушения, без возраста, вечное» [10: 27].

В нижеследующем, последнем из разбираемых, фрагменте перед нами предстают Текст и Реальность, застывшие в желатине времени. Этот образец симоновского – и новороманного вообще – описания, начинающегося как порождение-воображение гипотетической сцены, *разглядывание картины*, затем – через размышления о времени и посредством многократных (14!) партаксических (а точнее – псевдопартаксических, ибо соединяют они нередко несоединимое, в нарушение логики и правдоподобия) конструкций с союзом *и* – переходит к реальной встрече Монтеза и дочерей Розы. Интересен этот киношный *traveling*, неоднократно использованный в «Ветре» и ставший одним из источников характерного для Симона способа описания (производства, как он сам это называл) текста, который мы условно и, возможно, избыточно метафорически называем *évocation* (порождение, вызывание шаманом заклинаемых духов, камлание), где (и когда) постоянно, поверх всех и всяческих барьеров сменяются не только способ видения-описания или описываемая композиция – употребим это слово в живописном значении, но и ракурс, точка зрения.

Последнее, кстати (и в отличие от всего остального), практически не характерно для довольно широкого использования этого приёма в традиционалистской литературе, но будет активно применяться зрелым Симоном. Итак, в начале описания мы *видим* мысленным взором Повествователя, запущенным словами Монтеза, затем мы *седлаем* солнечный свет, далее – через предположение Повествователя – *возможно* – переводящее всё описание в какую-то галлюцинаторную синестезическую реальность *светозвуковремени*, из которой выныривают две девочки, вслед за которыми на мгновение всплывают Монтез и Повествователь, которые опять исчезают за вневременной игрой девочек в стеклянные осколки (вспоминается гессевская игра в *стеклянные шарик* и андерсеновский Кай, выкладывающий из льдинок слово ВЕЧНОСТЬ), которую прерывает появление Монтеза.

«И я могу видеть этот двор бывшей казармы, в котором жила Роза: солнце – неподвижное, застывшее, рябь

его света сквозь прозрачную листву, кирпичные арки, и кирпич – фиолетовый, выветренный, и разноцветное бельё на верёвках, протянутых между арками, и возможно в одном из уголков какая-то женщина, стирающая, и струйки чёрной, зловонной воды, и где-то в клетке канарейка, испускающая изредка свои трели сквозь время (*обратим внимание на эту птицу, опять размечающую непроницаемую гладь времени своими трелями – АВ*) – мёртвое, непроницаемо матовое, стоячее, и две девочки, в их застиранных платьицах, с их туго причёсанными волосами, маленькими, блестящими от масла колечками косичек, как две ручки корзины, скреплённые на конце бантиками ленточек (это была их единственная роскошь, рассказал мне Монтез, и у Розы были неисчерпаемые залежи таких вот, которые постоянно сушились на их окне), сидящие на корточках, коленки у подбородка, в той обезьяньей позе, в которой часами могут замирать только негры и чем-то занятые дети, поглощённые их беззвучной игрой (*великолепен этот новороманный переход от детей вообще к описываемым конкретным девочкам! – АВ*), выстраивая аллею воображаемого сада из осколков стекла – синего, чёрного, розового, зелёного, прозрачного – и через какое-то время младшая понимающая, что старшая уже не играет – хотя та и не пошевелилась, не сменила эту обезьянью позу, не сказала ни слова, и поднимая тогда (*позже Симон неоднократно будет обыгрывать гибридную природу alors – и наречия времени, и причинно-следственного предлога – взаимно накладывая два несовместимых значения: хронологическое и логическое, и два уровня – реально воспринимаемый и абстрактно отвлечённый – АВ*) голову, глядя на сестру, потом – в том направлении, куда та смотрит, и обнаруживая тогда (*можно перевести и: вследствие этого – опять осмос! – АВ*) Монтеза, направляющегося к ним, и его глаза, как угольки, его плащик, застёгнутый несмотря на солнце, его нелепый вид и его улыбку старого Августа – морщинистую и удручённо скорбную» [10: 118-119].

Думается, что в симоновском Универсуме, в который входят восемнадцать разных по жанру и достоинствам произведений, написанных с 1940 по 2001 годы, можно выделить некую *Трилогию первоэлементов*, которую открывает «Ветер» как первое появление лейтмотивов, развиваемых позже. Высшим раскрытием этой темы предстаёт уже помянутая «История». «Георгики» заново собирают и оркеструют все мотивы этой фуги, выстраивая её важнейший контрапункт: *Земля и люди* (Qui terre a guerre a.), *Натура и Культура*.

«Ветер» – это не только вход в оригинальный симоновский мир, но и ввод, введение в разработку одной из важнейших проблем его поэтики – проблемы элементарного в её неразрывной связи с символическим и темой времени. Правомочность такого утверждения мы и попытались доказать в этой статье.

Литература

1. Вишняков А. Г. Клод Симон: встреча на пороге Текста. // Журн. Вопросы литературы, ноябрь-декабрь 2003. – С. 202-228.
2. Керлот Х. Э. Словарь символов. — М.: «RELF — book», 1994. — 608 с.
3. Robbe-Grillet A. La Jalousie. — P., 1961. — 218 p.

4. Simon C. Histoire. – P., 1967 – 435 p.
5. Simon C. L'Herbe. – P., 1994 (первое издание – 1958). – 202 p.
6. Simon C. L'Invitation. – P., 1987. – 63 p.
7. Simon C. L'Acacia. – P., 1989. – 378 p.
8. Simon C. La Route des Flandres. – P., 1963. – 302 p.
9. Simon C. Le Sacre du printemps. – P., 1954 (première publication), 1974. – 316 p.
10. Simon C. Le Vent. Tentative de restitution d'un retable baroque. – P., 1957. – 241 p.
11. Simon C. Les Géorgiques. – P., 1981. – 477 p.

К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ К ЛИТЕРАТУРНОЙ СИТУАЦИИ В СССР (НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛА «РУССКАЯ КНИГА» – «НОВАЯ РУССКАЯ КНИГА»)

Данная статья посвящена актуальной сегодня проблеме взаимодействия двух ветвей русской литературы XX века: метрополии и диаспоры. К анализу привлекаются малоизвестные материалы, связанные с периодикой Русского зарубежья 1921–1923 гг.

Ключевые слова: литература Русского Зарубежья, журнал «Новая русская книга», «Русская книга», А. С. Яценко.

В результате массового отъезда из России значительной части интеллигенции, в том числе писателей, за рубежом сложилась эмигрантская подсистема русской литературы. Авторы метрополии и диаспоры оказались в разных условиях, но продолжали следить за развитием литературного процесса и в СССР, и за рубежом. Журнальная периодика Русского Зарубежья стала трибуной для публицистов, журналистов, общественных деятелей и, конечно же, поэтов и прозаиков. Сегодня особенно интересно посмотреть на литературную ситуацию в советской России глазами людей, переживших мучительный исход, трудно «враставших» в новую для них действительность. Чего больше в их суждениях: объективности или обиды, желания хоть как-то свести счеты с обидевшей их родиной или боли – не только за себя, за русскую литературу, культуру? Отчасти мы можем составить об этом представление, обратившись к материалам журнала «Русская книга» (1921 г.) – «Новая русская книга» (1922–1923 гг.), издававшегося в Берлине.

Журнал выходил под редакцией бывшего профессора Петербургского университета А. С. Яценко. Всего в 1921–1923 годах вышло 27 номеров в 23 выпусках. Именно это издание специализировалось на осмыслении бытования русской литературы в двух ее ипостасях – ставшей в одночасье «советской» литературы метрополии и сохранившей свободу литературы диаспоры. В журнале были разделы: «Общие статьи» (обзоры состояния литературы и книжного дела в России и в Зарубежье), «Критика и рецензии» (рецензировались все издания, поступавшие в редакцию от издательств русских за рубежом и в советской России), «Хроника» (информация о событиях в книжном и библиотечно-библиографическом деле), «Писатели» (биографические данные о судьбах русских писателей после Октябрьской революции) и др.

Это одно из немногих изданий Русского Зарубежья, которые допускались в РСФСР, поскольку журнал декларировал свою принципиальную аполитичность (правда, запрет все же был введен после опубликования стихов М. Волошина о красном терроре в Крыму).

В начале 1920-х годов литература эмиграции только еще начинала формироваться. Создавалась она преимущественно писателями, сложившимися еще на родине. Они ощущали себя хранителями и продолжателями

традиций русской классики, каковыми и были на самом деле. Многие из них в период адаптации на Западе писали очень мало и не стремились к новациям, в то время как на родине, наоборот, всюду соревновались школы и школы, каждая из которых претендовала на ведущее место в создании нового искусства. Кроме того, в советской России остались – временно или навсегда – многие корифеи Серебряного века, начали появляться и талантливые одиночки. Все это обуславливало особый интерес к литературной жизни в РСФСР.

В то время не было непреодолимой информационной границы между писателями, разделившимися в одночасье на «советских» и «несоветских»: на Запад по спецпропускам выезжали А. Белый и С. Есенин, И. Эренбург и мн. др. Возвратившись домой, они имели возможность поделиться впечатлениями на страницах ряда изданий, например, большой раздел хроники литературной жизни зарубежья велся в журнале «Печать и революция». Многочисленные издательства Парижа, Берлина, Харбина, Праги, Стокгольма, Константинополя выпускали книги не только эмигрантов, но и авторов из Советской России. Все это давало возможность А. С. Яценко, редактору берлинского журнала «Новая русская книга», констатировать: «Русская наука и литература, в сущности, остались едиными здесь и там: там только ближе к земле, здесь – существуя, так сказать, отраженным светом, но зато там – под цензурой, здесь – на свободе. Условия ни там, ни здесь не вполне благоприятны для духовного творчества, которое должно вырастать в свободе и из органической жизни народа. Трудно даже установить пределы этого разделения на Советскую Россию и Эмиграцию, так как переход отсюда сюда (и даже отсюда туда) постоянно происходит, и, кроме того, в пределах Советской России есть своя внутренняя «эмиграция», а за рубежом много писателей, чуждых эмигрантскому духу» [1: 1-2].

Остается удивляться прозорливости редактора журнала, который уже в первые годы точно определил специфику идущего в русской литературе процесса. Пройдут десятилетия, к жителям метрополии вернутся произведения, созданные за рубежом русскоязычными писателями, – и возникнет дискуссия о том, что представляет собой литература Русского Зарубежья: самостоятельное

это явление либо составная часть русской литературы XX века, имеющая особенности, но неотделимая от общего потока.

Положение культуры в Советской России и на Западе активно обсуждалось в многочисленных эмигрантских газетах и журналах. Многие из них («Новая русская книга» («Русская книга»), «Версты», «Сполохи», «Воля России», «Современные записки» и ряд др.) декларировали желание обсуждать судьбы современной русской литературы вне политики. Свою задачу они видели в осмыслении общих для обеих подсистем тенденций, в сопоставлении того, что писалось на территории России и вне ее. Это было важно и для эмигрантов, жаждавших знать о том, чем и как жива литература дома, и для советских читателей, лишенных возможности получать объективную информацию через подцензурные органы печати. Таким образом, ориентация на чтение журналов одновременно в России и за рубежом многое определяло в общей направленности изданий, характере их публикаций, подборе авторов. Наиболее ярко эти тенденции проявились в практике парижского альманаха «Версты» (под ред. Д. Святополк-Мирского, П. Сувчинского и С. Эфрона) и уже упоминавшегося журнала «Русская книга» (1921) – «Новая русская книга» (1922-1923) (ред. А. С. Яценко).

Оба издания объединяло стремление рассматривать современную им русскую литературу в единстве и противоречиях обеих ее составляющих, а также общая позиция: в России «новая культура, новая, свободная мысль уже есть вопреки всяким «скрежетам зубовным» [2: 6]; «В Москве, а не в Париже пролегает главное русло современной русской литературы» [3: 256]. В «Верстах» эти тезисы доказывал в основном Мирский, переживавший в это время «смену веков», а в журнале Яценко – в аналитических обзорах и рецензиях значительного числа авторов из советской России и зарубежья.

Объясняя позицию своего журнала, Яценко писал в самом первом номере: «Для нас нет, в области книги, разделения на Советскую Россию и на Эмиграцию. Русская книга, русская литература едины на обоих берегах» [4: 1]. И весь пафос его общих статей был направлен на доказательство этой мысли для обеих сторон, но прежде всего, конечно, он стремился убедить советскую общественность в том, что разделение на «своих» и «чужих» в области культуры пагубно и несправедливо и что идеологическая позиция художников и сам факт их отъезда за рубеж не могут быть причиной отлучения от национальной литературы. Отсюда позиция редакции: «И мы будем стремиться к тому, чтобы наш журнал получил доступ в Россию» (там же).

Именно желание быть услышанным на родине определяло позицию редактора, влиявшую, безусловно, на общую направленность журнала. Тем не менее Яценко не заигрывал с новым правительством, более того: в его собственных материалах, выступлениях писателей критиковалась, например, порочная издательская система в СССР, засилье цензуры. В то время, когда в Советской России тиражировалась статья Ленина «Партийная организация и партийная литература» с рассуждениями о несвободе искусства на Западе, Яценко писал о том, что именно «в совершенном коммунистическом государстве, в сущности, и не может быть подлинно свободного ис-

кусства», т.к. «казенные цензоры» сдерживают творческое соревнование художников, не допуская негодные произведения до единственного объективного их ценителя – массового читателя. На Западе же, в «некоммунистических условиях», в конечном счете, все решает «свободная торговля книгами и произведениями искусства» [4: 3].

Чрезвычайно важной для советского читателя была информация о «нелегально» изданной в России брошюре П. Витязева «Частные издательства в России», адресованной Совнаркому, ЦК РКП(б). Она содержала очень резкую критику в адрес конкретных руководителей издательского дела в СССР, в ней приводились примеры губительного влияния на критику, прозу и поэзию порочной практики запретительства; констатировалось, что публицистика «умерла в ту самую ночь, когда произошла октябрьская революция»... Более того, Витязев понял, что, «разгромив всю русскую литературу, Советская власть, в лице Госиздата, этим не ограничится. Наступает второй акт великой трагедии: начинается поход на личность самого писателя с целью заставить его «творить» и «писать» только то, что угодно государственной власти» [7: 17].

Почти все писатели, принявшие предложение участвовать в рубрике «О себе», отмечали трудности с печатанием в России, об этом же говорили и авторы из СССР. Из-за отсутствия бумаги «на средневековый манер ходят по рукам заботливо переписанными тетрадками», не только стихи, но и проза, – констатировал И. Эренбург [5: 1]. Однако он же требовал признать, что «живая русская литература – в России; там, мучительно, судорожно, быту наперекор, она продолжает шириться и расти» [5: 2]. А. Белый утверждал: «...отсутствие бумаги еще не признак отсутствия культуры мысли» [2: 6]. Гуманистическая позиция журнала «РК» – «НРК» проявилась, кроме прочего, в утверждении мысли о том, что литература в России не только жива, но и развивается. Доказательства обнаруживались в самой художественной практике. Среди отрецензированных в «РК» – «НРК» новинок советской литературы находим отдельные произведения и сборники как уже признанных мастеров: А. Ахматовой, А. Белого, Н. Гумилева, С. Есенина, М. Кузмина, О. Мандельштама, Б. Пастернака, так и первые издания только еще начинавших М. Зощенко, Вс. Иванова, Б. Пильняка и др.

Яценко не просто радовался даже малейшим успехам советских литераторов, но и боролся за права тех из них, кому посчастливилось опубликоваться на Западе. Стремясь к взаимодействию литератур диаспоры и метрополии, он призывал союзы русских писателей и журналистов в Берлине и Париже оказывать «социальное и психологическое давление на нарушающих авторские права – объявлять им бойкот, оглашать в печати» [6: 3], вспоминая при этом об обидах на систематическое «пиратское» перепечатывание за рубежом произведений голодавшего в России А. Блока.

Журнал Яценко вообще много сделал для того, чтобы примирить наиболее ярых противников из обоих лагерей. О том, что крайности действительно наблюдались, очень точно и эмоционально писал, например, А. Белый, хорошо знавший обстановку в СССР и за рубежом: «В

Советской России есть оторвавшиеся от реальной жизни люди – «ответственные работники» (чиновники, бюрократы), стремящиеся управлять искусством, а эмиграция погрузилась в воспоминания и мрачные пророчества, даже не допуская мысли, что без нее в России возможно появление чего-то значительного. На самом же деле новая культура не может быть ни с потонувшими, ни ушедшими в страну воспоминаний, ни со строителями новой жизни сверху, мечтающими о гомункуле, но не умеющими гомункулов создавать...» [2: 2].

Яценко тоже считал, что Россия должна искать какие-то новые пути развития, в том числе в искусстве и литературе: «Дума и тоска о «новой» России – у всех у нас непрестанна. Или России не будет, или она пойдет новыми путями» [7: 1]. Изменившаяся жизнь даст новое искусство, зачатки которого начинают складываться в настоящее время не только в РСФСР: активизация творческой эмиграции в 1921–1922 г. виделась редактору «РК» – «НРК» как залог «восстания из мертвых» [8: 1] российской словесности, а разделение на «две России», по его мнению, лишь обнаружило два пути к одной цели – воссозданию великой русской литературы.

Авторы журнала настойчиво проводили мысль о том, что критика должна быть вне политики. «Ни Бальмонт, проклиная коммунизм, ни Брюсов, его восхваляющий, не теряют равного права на уважение к их литературной деятельности как два поэта предыдущего поколения, основоположники символизма», – писал И. Эренбург [5: 1]. Он упрекал русскую зарубежную прессу в нападениях на Блока и Есенина, Белого и Соллогуба, Чуковского, Брюсова, Маяковского... Позже, когда эту статью заметили и не приняли в зарубежье, Эренбург в «НРК» вынужден был назвать конкретные статьи и имена ряда критиков, не желавших понять, что «не в том же вина писателей, что одни из них не захотели, другие не смогли покинуть Россию? Конечно, К. Д. Бальмонт, А. Н. Толстой и И. А. Бунин – крупные и всеми уважаемые писатели. Но ведь надо признать очевидный факт: живая русская литература – в России; там, мучительно, судорожно, быту наперекор, она продолжает шириться и расти» (там же).

Из номера в номер в «РК» – «НРК» публиковались рецензии на новые книги, вышедшие в СССР и за рубежом. Особенно внимательно следили за творчеством и изданиями Ахматовой, Гумилева, Белого, Есенина, Вс. Иванова, Пильняка, Эренбурга. Именно их произведения, пусть даже и не всегда удачные (часто высказывались замечания в адрес двух последних), внушали мысль о скором духовном подъеме: «По-видимому, не может быть иной культуры, кроме культуры национальной, основанной на национальном опыте, национальных переживаниях, и поэтому русская культура творится там, в России, а не вне ее» [4: 21].

В то же время именно в эти годы на родине скончался А. Блок, о котором часто и по разным поводам вспоминают авторы «РК» – «НРК»; был расстрелян Н. Гумилев. О гибели его с горечью и, как всегда, эмоционально писал только что эмигрировавший А. Ремизов: «искусственный бродит журавль» – не пощадили – а ведь, это ж что певчую птицу! – расстреляли. Нам звуков не надо! – у! несчастные!» [4: 8]. Но он же, давая обзор современной литературы в СССР, обратился к оставшимся на родине

собратьям по перу с не менее горькими словами: «Русские писатели, живущие в России, при всей тяжести житейской пусть не завидуют покинувшему вольно или невольно Россию, не зарятся на нашу нищету и безродство» [с. 6].

Здесь точно передано ощущение многих из эмигрантов: в буквальном смысле нищенствовал далеко не каждый, зато привыкнуть к потере России было нелегко всем. Георгий Лукомский, с удовлетворением отмечавший успехи за Западе русских художников (проходят выставки, ставятся спектакли и балеты), говорил, что и в СССР остались таланты: Бенуа, Сомов, Кустодиев, Головин. Перед ними не стоит вопрос, мучающий всю творческую интеллигенцию на Западе: как писать о России без России? В их работах «видна сладкая мечта о прошлом – но и... счастье, что все же, как ни трудна жизнь, но разделяешь судьбу своего народа» [9: 4]. А вот живущие на Монмартре о том не пишут, потому что не получается. Единственная мечта и надежда творческой эмиграции – возвращение на родину, воссоединение ради истинного возрождения искусства в России.

Итак, к началу 20^х годов стало очевидным, что и в России литература и искусство живы и за рубежом начала складываться подсистема, имеющая свои отличия и в то же время кровно связанная с литературой метрополии. Естественно, встал вопрос о том, где же центр русской литературы. Отвечая на него, Яценко, Белый, Ремизов, Пильняк, Эренбург и ряд других писателей и критиков «РК» – «НРК» в аналитических статьях пытались выявить общие и отличные тенденции в развитии обеих ветвей отечественной словесности. Общими были корни – весь многовековой путь ее развития с древних времен до 10^х годов XX века; количественное преобладание поэзии над прозой, малого эпического жанра (рассказ) над большим (роман); наличие художников, наследовавших принципы отечественной классики; усиление документализма в ущерб психологизму и т.д. Однако отличий было еще больше: в эмиграции отсутствовало российское «бурление» (Яценко) различных направлений, но не было жесткого идеологического прессинга со стороны государства, трудностей с публикацией.

И все-таки уже к 1921 году можно стало говорить о появлении писательской молодежи в среде Русского зарубежья. Особо Яценко выделял своего постоянного сотрудника, редактора журнала «Сполохи» и автора (к тому времени) нескольких сборников рассказов А. Дроздова; прошедшего трудную школу жизни И. Соколова-Микитова. А вот первые сборники стихов В. Сирина (В. Набокова) в «РК» – «НРК» восторга не вызвали. Кроме того, диаспора продолжала пополняться за счет эмиграции маститых мастеров и молодых прозаиков, поэтов и критиков. Однако в СССР остались не менее талантливые, а творческая молодежь, по мнению авторов журнала, превосходила ровесников-эмигрантов не только количественно, что естественно, но и «качественно».

Литература эмиграции переживала бум мемуаристики, тогда как метрополия стремилась к документальной точности. Особенно эта разница касалась книг о гражданской войне. Авторы «РК» – «НРК» отмечали, что в прозе Зарубежья, в отличие от советской, сравнительно мало художественных произведений о траге-

дии междоусобицы; зато в жанре воспоминаний больше достижения.

Публицистика также продолжала развиваться. Яценко даже счел необходимым написать объемную аналитическую работу о русской политической литературе за границей [№№ 5–6 за 1921 год]. Давая обзор книг и статей весьма специфических, он не отступает от своего главного принципа и за исходный критерий берет «удачность и логичность» проведения в отобранных им текстах «определенной политической мысли», «философско-политические построения», а не злобную агитацию за одних или других. Взяв для полноты исследования книги, изданные за рубежом, но написанные в том числе и в России, он приходит к выводу, что авторам не удалось избежать субъективности, они не смогли отрешиться от личных политических пристрастий и антипатий. Объектом внимания А. С. Яценко стали брошюра П. Струве «Размышления о русской революции», книги Н. Устрялова «В борьбе за Россию», П. Милюкова «История второй русской революции» [№ 5].

Особый интерес для понимания позиций художников «скифского» плана представляет вторая часть статьи Яценко, опубликованная в № 6. Рассматривая сборник статей А. Блока «Россия и интеллигенция» и ряд вещей Иванова-Разумника, Яценко приходит к выводу, что этих людей «увлекла трагическая красота совершившихся событий» [с. 1], но отпугивал «большевистский террор, диктатура и изоляция от народа» [там же]. Немалое внимание было обращено на книги В. Набокова, П. Краснова, А. Керенского и ряда других. Рассуждения самого Яценко о революции и мнение о ней представителей с обоих «берегов» давали возможность посмотреть на историческое явление и отражение его в публицистике «извне» и «изнутри».

Особый интерес у «РК» – «НРК» вызывали пролетарские поэты, возможно, потому, что ничего подобного эмиграция не знала. Яценко и А. Белый их защищали: поэт с восторгом вспоминал, как слушатели из пролеткультовского кружка в 1918–1919 гг. внимали его лекциям о тонкостях стихосложения и литературоведения, а не принимавший искусство авангарда критик с уважением говорил о пока еще неумелых, но очень искренних стихах Гастева, Казина и др.

Ни одной крупной публикации в журнале «РК» – «НРК» не обошлось без обращения к группе «Серапионовы братья» либо к кому-то из ее представителей. Отмечалось влияние Ремизова, Белого, Замятина, но одновременно говорилось о поисках каждым из «серапионов» своей дороги в искусстве. В. Тукалевский (Финляндия) назвал их лучшими «литературными рисовальщиками», которые, в отличие от прежних реалистов, не подражают природе и жизни, а описывают «кусочек жизни», смело заглядывая «туда, где раньше было прикрито вуалью ... традиций» [10: 2], отсюда склонность к натурализму, прежде всего у Вс. Иванова (анализируются его рассказы «Набег» и «Дите»).

А. Белый тоже ощущал период 1918–1921 гг. как время выбора, когда «наиболее независимым умам» пришла мысль описать «по своему уразумению» новую жизнь. «При этом лучшие из них получили эту способность: опи-

сывать то, что есть, а не то, чего следует а priori ожидать с точки зрения готового лозунга» [2: 3].

Яценко искал в современной литературе ростки нового и находил их в книгах, например, Соколова-Микитова – добрых и светлых. Такой, по его мнению, и должна быть литература будущего по своему пафосу. Если же современная жизнь подсказывает мрачные сюжеты, все равно нужно искать вокруг себя красоту, а не копаться в уродливом, бичуя его, как это делали критические реалисты.

Гораздо более глубокие размышления о диалектике самого понятия «новое искусство» содержались в статье Э. Голлербаха «Старое и новое. Заметки о литературе Петербурга» [«НРК», № 7, 1922г.]. Он очень четко формулировал мысль о том, что при всей взаимосвязанности действительности и литературы они «принадлежат к разным плоскостям бытия» [с. 1], тогда как люди ждут от искусства непрямого отклика на события современности и видят в этом новизну. В результате в Москве шумят многочисленные «новые» группировки, в критике столь же «шумно» утверждается формальная школа, всюду заявляют о своем новаторстве пролетарские поэты. На проверку же оказывается, что формальная школа лишь обновила «подзабытые идеи Потемки» [с. 5], до «пролеткультовцев» были поэты и из рабочих, и из крестьян, да и вообще трудно понять критерии самого этого термина, а группировки забудутся, потому что настоящая поэзия – дело «штучное». Одним словом, «хорошее всегда хорошо и в старом, и в новом, а плохое всегда плохо» (там же).

И. Эренбург утверждал, что «серапионам» «угрожает деревня» с ее зачатками «неорусофильства» [11: 3] и аполитичность, в то время как «современная газета прозаик – учитель, и не менее полезный, чем Лесков» [там же]. Ю. Айхенвальд, напротив, решительно отмежевывал литературу от практических целей, ибо она есть не копия жизни, а игра. Нельзя по Тургеневу изучать крепостное право в России, так как по художественным произведениям невозможно судить о действительности: «Чем меньше практичности тем больше литературы» [«НРК», № 10, 1922 г.].

Как видим, журнал Яценко не стремился к унификации мнений, давал возможность читателю выслушать самые разные точки зрения и сделать вывод самостоятельно. В заочном диалоге или споре часто встречались представители противоположной ориентации (особенно часто полемизировали Яценко и Эренбург), рассуждавшие о проблемах, волновавших единую современную им русскую литературу.

В Советской России литературный процесс в 1918–1923 годах протекал более бурно, чем в эмиграции, но и у последней были свои потери и находки. Переехав на Запад, снова начали работать Ив. Бунин, А. Ремизов. А. Толстой опубликовал «Детство Никиты», «Аэлику» и начало «Хождения по мукам». Однако К. Бальмонт, с точки зрения А. Бахраха, явно взялся не за свое дело и написал книгу плохих рассказов («Воздушный путь», Берлин). Не понравился Вере Лурье и новый сборник его стихов («Марево», Париж): «Он напоминает старого полководца, которому на войне делать больше нечего...» [№ 3-4 за 1923 г.].

Читать отзывы в «РК» – «НРК» так же интересно, как и аналитические статьи, поскольку написаны они живо, сохраняют стиль автора и содержат вполне адекватные нашему сегодняшнему пониманию оценки произведений – плохих и хороших. Но самым любопытным, пожалуй, был раздел «писатели о себе», где на вопросы редакции в произвольной форме отвечали опять-таки представители двух берегов литературы: С. Есенин, В. Ходасевич, Е. Замятин, А. Соболев, В. Маяковский, К. Федин, И. Наживин, Б. Пильняк, Н. Оцуп и многие другие. Все они вспоминали детство, писали о своем пребывании в голодной, раздираемой междоусобицей России, рассказывали о творческом процессе... Особенно интересны признания С. Есенина и А. Толстого.

Незадолго до того, как А. Толстой принял окончательное решение вернуться на родину, чтобы стать «красным графом», он писал: «В первые дни террора червяк уполз из Москвы»; «огонек в сильно помятом и потрепанном бурями теле то угасал, то начинал дымить черным пламенем мщения и ненависти, то вспыхивал сумасшедшей верой в преображение родины» [12: 43].

Анкета С. Есенина заставила редакцию «НРК» специально заявить о том, что она не несет ответственности за содержание материалов в этой рубрике. Находившийся в это время в Берлине поэт заявил: «Самые лучшие поклонники нашей поэзии – проститутки и бандиты. С ними мы в большой дружбе. Коммунисты нас не любят по недоразумению. За сим всем читателям моим низжайший привет и маленькое внимание к вывеске: «Просят не стрелять!» [13: 42]. Чего больше в этих словах – ерничества, бравады или горькой правды? Журнал Яценко не комментировал анкет, а нам и сегодня не так уж легко

ответить на этот вопрос...

Итак, суммируя все сказанное об объединительной позиции журнала «РК» – «НРК», можно отметить, что за недолгое время его выхода А. С. Яценко сумел выдержать политический нейтралитет, не впадая в комплиментарность и не принижая литературу ни того, ни другого сообщества, но критикуя явления, с которыми он смириться не мог. Авторский коллектив журнала подбирался с учетом не только компетентности каждого сотрудника, но и места их проживания, чтобы добиться по возможности более объективного понимания тенденций в современной литературе. Обе ветви рассматривались как составные части единой русской словесности.

Такое понимание литературного процесса Яценко заложил в концепцию журнала и остался ей верен до конца.

Литература

1. «Новая русская книга», 1922, №11-12; далее журнал обозначен «НРК».
2. «НРК», 1921, №1.
3. «Версты», 1927, №2.
4. «Русская книга», 1921, №1; далее журнал обозначен «РК».
5. «РК», 1921, №7-8.
6. «РК», 1921, №2.
7. «НРК», 1922, №3.
8. «НРК», 1922, №11-12.
9. «НРК», 1922, №9.
10. «НРК», 1922, №6.
11. «НРК», 1922, №9.
12. «НРК», 1922, №4.
13. «НРК», 1922, №5.

ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МИСТИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ПОПЛАВСКОГО

Выделяются главные способы выражения мистических переживаний: своеобразно трактуемые категории онтологически понимаемых Поплавским музыки и жалости. Обе категории религиозно осмысляются поэтом, реализующим в поэзии и прозе свой «роман с Богом».

Ключевые слова: жалость, музыка, дождь.

Имя Бориса Юлиановича Поплавского стало знаком молодой литературы Русского Зарубежья 20–30^х годов. Действительно, этот «царства Монпарнасского царевич» (Н. Оцуп) полнее всего воплотил в себе комплекс младшего поколения, став «самым эмигрантским из всех эмигрантских писателей»¹, творчество которого высоко оценили уже современники: Г. Адамович, В. Вейдле, Г. Иванов, Д. Мережковский, В. Ходасевич и др.

Духовный путь Поплавского, названный им самим «романом с Богом», заключался в обретении своей подлинной сущности путем долгой и мучительной работы над собой, путем молитвенного подвига. Однако он ставил перед собой сверхвысокие задачи. Соблазняящая высота иногда подавляла своей недостижимостью, благодатные цели приводили к разочарованию в собственных (шире – человеческих) возможностях. От подобной опасности предостерегал своих учеников Серафим Саровский: «Не должно предпринимать подвигов сверх меры, а стараться, чтобы друг – плоть наша – был верен и способен к творению добродетелей... Надобно идти средним путем <...>. Должно снисходить в душе своей в ее немощах и несовершенствах и терпеть свои недостатки, как терпим недостатки ближних, но не облениться и непрестанно побуждать себя к лучшему»². Для Поплавского, стремившегося к православному идеалу, самопреображение чаще ограничивалось моментами прорыва через «полубытие к сущности». О таком состоянии говорил С. Булгаков: «Человек остается как бы своим собственным пленником. И таким образом создается то соблазнительное раздвоение в жизни поэта, благодаря которому он есть одновременно и вестник горнего мира, и «презреннейшее дитя мира»³.

В сложном и противоречивом само- и миропостижении Поплавского выделяются два начала, из которых рождались главные его представления о Боге и человеке – музыка и жалость. Под музыкальностью поэта мы понимаем тонкую внутреннюю организацию личности, характеризующую неостановимым становлением остро ощущаемых элементов духа. Музыкальность – это своеобразное выражение религиозности Поплавского и одновременно его собственного духовного бытия. Благодаря чувству духа музыки, понимаемому онтологически

и вытекающему из трагического ощущения всеобщего хаоса, Поплавский испытывал в большей степени «отрицательное томление» (А. Ф. Лосев)⁴, хотя и призывал себя к согласию с духом музыки. Одним из любимых Поплавским философов эмиграции, Н. С. Арсеньев, в книге «Жажда подлинного бытия. Пессимизм и мистика»⁵ определил «томление духа» как наиболее углубленную стадию пессимизма, но считал его благодатной почвой для рождения и развития мистических исканий и чаяний, ведущих, при определенных условиях, к подлинной и радостной полноте духовного мира. Неудивительно, что даже в крайних сомнениях Поплавского, в его «откатах» от православного идеала, звучит пафос утешения и надежды.

Дух музыки наряду с причинами внешнего характера (эмиграция в том числе) диктовал поэту представление о творчестве как откровении. Такому искусству, считал он, суждено выйти из своих собственных границ и стать действенным Словом в борьбе со злом, понимаемом как средоточие статичности, неподвижности, объясняемым окончательным, необратимым «распадением Единого»⁶. Такое толкование зла, несомненно, восходит к библейской истории грехопадения Адама и Евы, результатом которого явилась потеря вечности и подчинение суровым законам земного существования. Однако столь трагическая судьба любви вызывала глубокое авторское сопереживание, острую жалость к ближним.

Поиски, раздумья такого характера определили художественное творчество Поплавского, вобравшее в себя музыкальное начало, без постижения которого невозможно проникнуть в тайну гармонии художника. Дух музыки, как важнейшая в творчестве и мировоззрении Поплавского онтологическая категория, воплощается в художественном мире его поэзии и прозы широким развитием мифопоэтически насыщенного мотива воды:

¹ Варшавский В. С. Незамеченное поколение. – Нью-Йорк, 1956. – С. 189.

² Летопись Серафимо-Дивеевского монастыря. – Краснодар, 1991. СПб., 1903. – С. 124-125.

³ Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. – М., 1994. – С. 189.

⁴ Под «томлением» А. Ф. Лосев понимает тяготение каждого из моментов становления ко всякому другому моменту. Отсюда – отрицательное томление выражает грусть, подавленность, бесперспективность; положительное – бодрое, максимально естественное движение вперед. О музыкальном томлении см. работу философа «Основной вопрос философии музыки» в к.: Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. – М., 1991. – С. 315-335. Музыка как мировоззренческая категория Б. Ю. Поплавского рассмотрена в статье Латышко О. В. В поисках идеала. Философско-эстетические взгляды Б. Ю. Поплавского // Очерки литературы русского Зарубежья. Вып. 1. Межвузовский сборник научных трудов. – М., 1997. – С. 57-66.

⁵ Арсеньев Н. С. Жажда подлинного бытия. Пессимизм и мистика. – Берлин, б.г.

⁶ Поплавский Б. Ю. Неизданное: Дневники, статьи, стихи, письма. – М., 1966. – С. 256.

дождь, ручей, снег, море и др. Нужно учитывать и тот факт, что Поплавский обладал несомненным притяжением к тайнам живописи. Неудивительно, что для своей основополагающей категории духовного бытия, музыки, поэт искал соответствий не только в слышимом, но и в зримом мире. Так, на протяжении всего романа Поплавского «Аполлон Безобразов», главного прозаического произведения автора, идет дождь, представляя метафизическую реальность вселенского масштаба, «ткань» времени, символ движения духа, всегда связанный с истинным бытием, с Божественным присутствием, поэтому может нести как мучение (пленникам зла), так и чувство обновления, очищения (преодолевающим зло).

Противоречивое, на первый взгляд, единение в одном текущего времени и вечного бытия на самом деле противоречивым не являются. Действительно, «все пространственно и временно оформленное есть не бытие, а бывание» (Н. Лосский)⁷. Однако «само сознание временности, с его жгучестью и остротой, порождено чувством сверхвременности, невременности жизни, оно родится лишь при взгляде на время из вечности» (С. Булгаков)⁸. Это диалектическое единство органично воплощается в образе дождя, который идет с неба (традиционный образ вечности) и падает на землю (традиционный символ бренности, временности).

Поплавский хорошо понимал смысл такого единства. По свидетельству Н. Татищева, в одном из разговоров с ним поэт сказал: «Да, на какой-то границе на неуловимое мгновение все сливается в «душе молодой» как на литургии, когда хор поет Осанну. Это выход из времени в вечность, которая в наших условиях не может быть воспринята иначе как мгновение. Но не следует умышленно стараться забыть о жизни во времени, куда мы посланы «для мира печали и слез».

Но мне иногда кажется, что, может быть, жизнь во времени и выход из времени – это одно и то же... В таком случае мы всегда живем у подножия Фаворской горы, и нечего спрашивать, почему озарение все медлит. Наша вина, что мы его не замечаем»⁹.

Символ дождя как проявление Божьего участия часто появляется в лирике Поплавского. Некоторые психологические, образные ситуации стихотворений совпадают с фрагментами прозы.

В первом поэтическом сборнике молодого художника эмиграции «Флаги» (1931) есть стихотворение, в наименование которого вынесена водная стихия – «Дождь» (1925-1929). Приведем его полностью.

Вздучался тент, как полосатый парус.
Из церкви выходил сонливый люд.
Невесть почто входил вдруг ветер в ярость
И затихал. Он самодур и плут.

Вокруг же нас, как в неземном саду,
Раскачивались лавры в круглых кадках,
И громко, но необъяснимо сладко
Пел граммофон, как бы Орфей в аду.

«Мой бедный друг, живи на четверть жизни.
Достаточно и четверти надежд.
За преступленье четверть укоризны
И четверть страха пред закрытым вежд.

Я так хочу, я произвольно счастлив,
Я произвольно черный свет во мгле.
Отказываюсь от всякого участия
Отказываюсь жить на сей земле».

Уже был вечер в глубине трактира,
Где чахли мы, подобные цветам.
Лучи всходили на вершину мира
И улыбаясь умирали там.

По временам казалось дождь проходит.
Не помню, кто из нас безмолвно встал
И долго слушал, как звонок у входа
В кинематограф первый стрекотал¹⁰.

Все стихотворение пронизано трагическим ощущением разлада духовного единства человека и Бога. На языке Поплавского это можно назвать выпадением из музыки. Дождь как таковой поначалу не представлен, его действие дано лишь как результат, обнаруживающий смысл подлинного бытия. Водная стихия преобразила тент в «полосатый парус», привела лирическое «мы» к сравнению окружающего мира с «неземным садом». Но одновременно антимузыкальные силы мобилизуются, метая дождю свои «уловки». Так, на музыку вечного движения наступает то звонок в кинематограф, то граммофон. Следующее за тем сравнение граммофона с «Орфеем в аду» еще более акцентирует самоуспокоение, безжизненное состояние. Согласно мифу, Орфей спустился в царство мертвых за своей женой Эвридикой, где покорила своим пением самого Аида. Звуковая ассоциация «ад» – «Аид» невольно обращает именно к этой части жизни Орфея. Таким образом оттеняется, по Поплавскому, антимузыкальное, мертвенное качество музыки граммофона. Граммофон Орфей призывает к удалению от надежды («Достаточно и четверти надежд»), от совести («За преступление четверть укоризны»), от Бога («И четверть страха пред закрытым вежд»), его счастье – «черный свет во мгле», небытие: «Отказываюсь от всякого участия / Отказываюсь жить на сей земле». Мотив ухода из музыки, засыпания представлен в неразвитом виде уже в первых строчках стихотворения: «Из церкви выходил сонливый люд». Эта строка может быть сопоставлена с другим людским местоположением: «в глубине трактира» «чахли мы, подобные цветам». Очевидно намеренное соотношение «церкви» и «трактира» в стихотворении, что, возможно, ассоциативно-образно может быть связано со многими блоковскими стихотворениями, в частности – «Грешить бесстыдно, непробудно...», точнее с его строками «И с головой от хмеля трудной, / Пройти сторонкой в Божий храм». Апелляция Поплавского к «церкви» и «трактиру» лишена обличительного социального пафоса, утверждает необходимость живой веры, личной связи с Богом, и нецерковной в том числе, которую Поплавский ценил, ориентируясь на восточных христианских подвижников.

¹⁰ Поплавский Б. Ю. Сочинения. – СПб., 1999. – С. 34.

⁷ Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиции. – М., 1994. – С. 218.

⁸ Булгаков С. Н. Указ соч. – С. 175.

⁹ Татищев Н. Из разговоров с Борисом Поплавским // Поплавский Б. Ю. Неизданное. Указ.изд. – С. 230.

Символ дождя как Божественной энергии, музыкального бытия возникает в «Армейских стансах» и «Сентиментальной демонологии». Первое произведение предшествует в сборнике «Флаги» стихотворению «Дождь», второе следует сразу за ним. В «Армейских стансах» образ дождя определяет тяжелый духовный труд: «Вздыхает дождь, как ломовая лошадь, / На небесах блестят ее бока»¹¹. В следующей за «Дождем» «Сентиментальной демонологии» первые строки представляют собой не только исходную ситуацию для развития данного лирического сюжета, но и своеобразное обобщение предыдущего – «Дождь»: «Снижался день, он бесконечно чах, / И перст дождя вертел прозрачный глобус. / Бог звал меня, но я не отвечал»¹². Так сказывается ложная музыка «граммофона», «Орфея в аду», «трактира». В поэзии Поплавского, как и в прозе, образ дождя символизирует музыкальное начало, духовную реальность, исполненную Божественного участия к человеку.

В романе «Аполлон Безобразов» рядом с образом дождя являются те же символы, что и в стихотворении «Дождь». Так, например, как отдельное «замечательное зрелище» рисует автор рождение паруса (ср. первую строку стихотворения «Дождь»): «Высоко на темно-синем фоне появлялся над нами тонкий черный крест оконной рамы. Над землю начинало светать. Потом крест этот превращался в стройную мачту с перекладинами, на которой медленно приближались бледно-золотые паруса»¹³. Здесь красота паруса (утреннего неба) рождается из черного креста: данная Богом каждому человеку задача, боль, не только трудна и тяжела, но и одухотворена красотой самого стремления к Всевышнему.

Приведем еще пример образного совпадения. «Тем временем на улице пошел дождь, и по тротуарам вытянулись, расплываясь, зеленоватые и красные отражения. Обсасывая со всех сторон свое мороженое, мы постояли в нерешительности под каким-то навесом, вслушиваясь в отдаленное и непрестанное дребезжание звонка, означающего возобновление представления в иллюзионе; впрочем, соседние биографы тоже подавали голос, и сквозь слабый шум воды непрестанно слышалось, как жалобно подпрыгивала звуковая горошина в металлическом горле звонка»¹⁴. В этом отрывке дождю противостоят образы наслаждения («обсасывая ... мороженое»), в стихотворении – «необъяснимо сладко пел граммофон». «Дребезжание звонка» – в романе, звонок

«стрекотал» – в стихотворении. «Кинематографу» стихотворения соответствует «представление в иллюзионе» романа. Картина благотворного дождя и связанных с ней переживаний соотнесена с образом удаляющегося от музыки, от подлинного бытия, мира. В совокупности лирических произведений эта антиномия воплощена в целостной завершенности; в прозе – включена в общий контекст повествования, усложняющий собственно поэтическую природу противопоставления.

Этот мотив, интересный сам по себе, в рамках романа «Аполлон Безобразов» участвует в организации сюжета и композиции, проясняет символический смысл происходящего в произведении. Отрывок о «звуковой горошине и металлическом горле звонка» начинает главу, посвященную балу, где представлено целое царство жертв ложного бытия, граммофонной музыки, и где появляется один из пленников этого царства зла, возглавляемого Аполлоном Безобразовым, – Тереза. Сцена наступившего дождя (Божественное начало, подлинная музыка) не исключает, к сожалению, граммофонного звучания, пленения ложной музыкой, что прямо соотносится с эпиграфом главы: «Я – Бог», – сказал Фаустрольль. «Ха-ха!», – сказал Босс де Наж без лишних комментариев» (Альфред Жарри; пер. с фр. по изданию Л. Аллена)¹⁵.

Мифологическое мышление Поплавского не распалось на разные типы образности, символики, под воздействием той или иной (прозаической или поэтической) организации текста, а также под воздействием разножанровых структур. Мироощущение художника обладало редкой органичностью и стройностью «собственной» лексики, своеобразной музыкальной образности.

Музыка, в том высоком духовном смысле, какой видел в ней Поплавский, необычайно оригинально воплотилась в его вдохновенном творчестве, выражая мучительное переживание извечного противостояния Божественной Гармонии, исполненной музыки духовного движения, холодной, все мертвящей сатанинской субстанции, соблазняющей своим сладостным ложным бытием. Подлинный поэт, считал Поплавский, – тот, кто умеет найти в себе мужество согласиться с духом музыки (всякое самосохранение, с его точки зрения, антимузыкально), тогда его душа освобождается от страха и его отпускают «из мира молчания и боли в священный соловьиный сад поэзии»¹⁶.

¹¹ Поплавский Б. Ю. Сочинения. – СПб. 1999. – С. 33.

¹² Там же. С. 35.

¹³ Поплавский Б. Ю. Аполлон Безобразов // Новый журнал. – Нью-Йорк. 1992. – № 188. – С. 50.

¹⁴ Там же. С. 51-52.

¹⁵ Поплавский Б.Ю. Домой с небес: Романы. СПб. – Дюссельдорф, 1993. – С. 55.

¹⁶ Поплавский Б.Ю. Неизданное: Дневники, статьи, стихи, письма. – М., 1966. – С. 98.

АВТОР И ЕГО ОКРУЖЕНИЕ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ НАРРАТИВЕ А. ЖИДА (ОТ «ТЕТРАДЕЙ АНДРЕ ВАЛЬТЕРА ДО «ТЕСНЫХ ВРАТ»)

Автобиографические мотивы творчества французского писателя Андре Жида являются основополагающими для реализации авторской идеи. В статье рассматриваются наиболее значимые произведения писателя раннего периода творчества, в которых отражена данная проблематика.

Ключевые слова: автобиография, автор, персонаж, нарратив.

В европейской литературе последнее десятилетие XIX века характеризуется осознанием глубокого кризиса искусства, процессом распада двух главенствующих литературных направлений – реализма и натурализма. Франция искала новые пути в искусстве, и его реформа, проводимая под знаком символистского и импрессионистского восприятия мира, приобретает значительный ряд сторонников в лице знаменитых поэтов и прозаиков.

Новизна и кажущаяся революционность данных эстетико-литературных школ импонирует молодому Андре Жиду (1886–1951), под влиянием теоретически обоснованного символистского учения он начинает свой путь в литературе.

Андре Жид родился в 1769 году в протестантской, буржуазной, интеллектуальной семье. В возрасте одиннадцати лет Андре теряет отца. Все заботы о сыне ложатся на плечи матери и ее верной подруги англичанки Анна Шаклетон. Обе женщины строят свое воспитание на основе пуританской морали. Благоговей перед Библией, рассматривая ее как верховное начало любого существования, они прививают ребенку суровость взглядов, чувство принадлежности к классу избранных и неоправданно гонимых. Андре растет в атмосфере обожания и всеобщей любви. Окруженный чрезмерным вниманием он становится хрупким, нервным, патологически уязвимым и осознает, вплоть до ужаса, свою непохожесть на других. В автобиографическом произведении «Если зерно не умрет...» (1926) мальчик ощущает себя крайне неуравновешенным: «В этом возрасте, когда хотелось, чтобы вся душа была прозрачной, нежной, чистой, я вижу в себе только тень, уродливость, скрытность» [3: 10]. Позднее, детские воспоминания и впечатления Андре Жид отражает в романе «Фальшивомонетки» (1926), описывая внутреннее состояние маленького героя Бориса.

Следует отметить, что интеллектуальный уровень семьи достаточно высок, но университетского образования А. Жид так и не получает. Заболевание туберкулезом и ранняя смерть отца мешает этому. Каникулы Андре проводит или у бабушек в Узесе, или в Нормандии, в поместье Кювервиль, в компании кузин. Именно здесь, в каникулы 1885 года, он часами засиживается за чтением со своей двоюродной сестрой Мадлен Рондо – будущей женой писателя.

Закончив учебу в Эльзасе, Андре Жид проявляет интерес к литературе и новомодным течениям, посещает собрания символистов. Особенно часто Андре присутствует на вторниках Стефана Малларме. Жид становится

учеником и другом идейного вождя символистов, творчеству которого впоследствии посвятит свою статью.

Достаточно стабильное материальное положение позволяет вести молодому литератору независимую и свободную жизнь, Андре пробует свои силы в литературных журналах.

Свойственные символизму эстетические, религиозные и философские рассуждения находят свое отражение в первом произведении начинающего писателя – «Тетради Андре Вальтера» (1981). Повесть написана в виде «Дневника» молодого человека, в котором рассказывается о его любви к кузине Эммануэль. В ходе повествования мать героя, умирая, просит его покинуть девушку, что бы та смогла уехать в Бретань. Расставшись, возлюбленные не переносят разлуки. Сначала уходят в мир иной Эммануэль, потом умирает, сойдя с ума, и сам Андре Вальтер.

Переживания, страдания, идеалы, которыми была наполнена юность писателя – лейтмотив этой книги. Несмотря на тревожные и пессимистические настроения, автор художественными методами признается в любви своей кузине – Мадлен Рондо.

Трагическая судьба Андре Вальтера, своего рода попытка заставить Мадлен изменить свое решение, так как в реальной жизни она не соглашается стать женой Андре. Но произведение вызывает обратное действие. Кузина с нескрываемым чувством страха и тревоги думает о возможности их будущего брака.

«Тетради Андре Вальтера» полностью автобиографичны, как и многие последующие произведения. Исползованные факты личной жизни позволили Жиду остаться честным по отношению к Мадлен. Он осторожно и робко намекнул на разрывавшие его душу противоречия, касающиеся чувств к будущей жене и потребностей в гомосексуальных связях.

Конечно, было бы несправедливо рассматривать все творчество А. Жида в свете его сексуальной ориентации. Писатель намеренно подавлял в себе гомосексуальные наклонности, используя для этого все средства. Брак с Мадлен он рассматривал как попытку вырваться из пагубной страсти. Ища объяснение своим поступкам, он надеялся хоть в ком-то пробудить понимание и участие. Уже женившись, но не получив ожидаемого наслаждения от брачных уз, Андре Жид тщательно срывает свою тайну. Вместе с тем в 1924 году он доверительно пишет П. Клоделю: «Я никогда не испытывал желания быть с женщиной, большая печаль в том, что моя плотская

любовь никогда не сопровождается тем, что ей обычно предшествует... Если бы я был одинок, то я презрел бы мнение общества, но я женат» [2: 123].

И если П. Клодель сочувственно отнесся к нравственным мукам А. Жида, то И. Эренбург обвинял Андре Жида в том, что он из «патологического казуса» сделал «боевую программу», «пошел на разрыв с друзьями, на неприятности, на газетную шумиху» [1: 461].

Что же касается художественных особенностей «Трагедией Андре Вальтера» и год спустя вышедших «Стихов Андре Вальтера» (1892 г.), то эстетика символизма проявилась в тяжелом, вычурном, перегруженном языке, которым они написаны. Осознавая явный провал своих первых произведений, Андре Жид находит этому оправдание. Он расценивает их как «жалостливое желание» убедить Мадлен в глубине испытываемых им чувств. Столь «длинное объяснение в любви» утонуло в символистских грезах и туманах.

Вдохновенный идеями символизма, после беседы с Полем Валери об интуитивном постижении мира, Андре Жид приступает к написанию «Трактата о Нарциссе» (1891). Этот шаг можно объяснить тем, что сам автор в ранней юности прошел тяжелую стадию осознания самого себя. Но наивно видеть в интересе Жида к своему «я» примитивный нарциссизм. Вот что пишет по этому поводу И. Эренбург: «Нет, не только стилем привлекал он читателя, но и беспощадностью духовного эксгибиционизма – самообнажения... Преклоняясь перед собой, он себя не щадил» [1: 462].

В личной жизни начинающего писателя все далеко не однозначно. Его любовь к Мадлен не ослабевает.

Перед тем как отправиться на воинскую службу, Жид делает ей предложение, но кузина его не принимает, мотивируя свой отказ разницей возраста будущих супругов в три года. Однако причины подобного поведения Мадлен лежат гораздо глубже. Ее страшат последствия брака со столь мятежной и свободолюбивой душой художника. Подобный поворот событий потрясает кузена. Обескураженный, он вынужден уехать на воинскую службу. Но по причине нездоровья (подозрение на туберкулез) А. Жид от нее освобождается. Прогрессирующая болезнь Андре Жида заставляет его по совету врачей отправиться на лечение в Северную Африку. Эйфория выздоравливающего человека существенным образом влияет на мировоззрение Андре Жида, освобождает его от эстетической и интеллектуальной замкнутости.

Трагическое событие – смерть матери – в начале 1895 года вновь сближает Андре и Мадлен. На этот раз кузина дает согласие на брак. Но их супружеские отношения в течение всей совместной жизни будут столь драматичными, что этому посвящены целые исследовательские работы. Какое место занимала Мадлен Рондо в жизни Андре Жида, ответить сложно. По свидетельству И. Эренбурга, Андре Жид, зная «о своем пороке», женясь на «кроткой, богобоязненной девушке» искренне любил ее [1: 464].

Это подтверждают откровения писателя, опубликованные в 1947 году, через 9 лет после смерти Мадлен: «Я не могу жить без нее. Я согласен, что бы весь мир был против меня, только не она» [2: 45].

Андре Жид пронесет через всю жизнь глубокую любовь к Мадлен Рондо, но эта любовь так навсегда и останется платонической.

Продолжая заниматься литературным творчеством, в 1897 году Жид публикует «Яства земные», которые по жанру напоминают что-то среднее между длинной поэмой в прозе и лирическим дневником. Несмотря на фантастические образы книги, она объективно воспроизводит многие эпизоды из жизни писателя, как и последующие, повести «Имморалист» (1902) и «Тесные врата» (1909).

Пять лет Андре Жид вынашивал замысел «Имморалиста», возникший у автора, когда шла работа над «Яствами земными». На само же написание произведения ушло два года упорного писательского труда, в результате которого «Имморалист» становится первой книгой, получившей признание не только в узкой, избранной среде литераторов и критиков, но и у некоторых почитателей таланта А. Жида.

Необходимо отметить, что некоторые литературоведы и критики не раз обсуждали вопрос, касающийся соотношения сюжетных линий и идейного замысла этого повествования с фактами биографии Андре Жида, всерьез отождествляя его с главным персонажем и рассматривая эту повесть как лирическую исповедь писателя. В действительности, читая «Имморалиста» и сравнивая книгу с автобиографическим произведением «Если зерно не умрет...», сложно различить события, происходящие в повести от подлинных воспоминаний автора. Думается, однако, что писатель воспользовался ими для развития сюжета повествования, автобиография А. Жида это своего рода фон, на котором развиваются события этой повести. Будучи из «породы великих моралистов», А. Жид, по своим личным нравственным ценностям, никогда не был и не мог быть тем, с кого списан образ героя книги ученого Мишеля.

Предвидя подобное сравнение и толкование фигуры главного персонажа, А. Жид счел необходимым объяснить свою трактовку этого образа. В предисловии к «Имморалисту» он пишет: «Если бы я вздумал выдать эту книгу за обвинительный акт против Мишеля, это удалось бы не лучше, так как никто не почувствовал ко мне благодарности за негодование, которое вызвал к себе мой герой; кажется, что это негодование испытывали вопреки моему намерению; с Мишеля оно переливалось на меня, еще немного – и меня смешали бы с ним» [4: 9].

Выписывать в качестве главных персонажей людей своего окружения – сложная и ответственная задача писателя, к этому обязывает не только автобиографический жанр как таковой, но и ответственность перед людьми, чьи судьбы и образы легли в основу повествования. Рассказывая необычную историю жизни молодой девушки – Алисы Бюколен, которая намеренно подавляет в своем сознании основные человеческие инстинкты и посвящает свою жизнь служению Богу, автор на контрасте с «Имморалистом» указывает на совершенно противоположный полюс выражения и проявления нравственной убогости личности.

Если предыдущий «идейный» герой Андре Жида Мишель Ламориньер видит для себя выход во имя дости-

жения полной свободы, в попрании моральных устоев общества, то добродетельная и благочестивая Алиса полностью от нее отказывается. Она добровольно избегает каких бы то ни было отношений как с кругом близких ей людей, так и общества в целом.

Два противопоставленных друг другу персонажа, два психологических эксперимента А. Жид по исследованию природы и тайны человеческой души вместе с тем адекватно отражают авторский замысел.

Понимая серьезность цели, которую А. Жид ставит перед собой, он с особой тщательностью в работе и осознанием серьезности проблематики произведения, приступает к работе над книгой. Однако романист не может избавиться от состояния, навеянного ему выходом в свет «Имморалиста» и не получившего успеха, на который рассчитывал автор.

По свидетельству А. Жид, это «угнетенное состояние затягивает его в трясины, в пустоту». Автора преследует мысль, что он может оказаться недостойным сюжета и идейного содержания повести. Он начинает писать эту книгу с таким чувством, что «если бы он в скором времени ушел из жизни, то» никто не смог бы сомневаться, что из всего написанного им повесть «Тесные врата» остается самой лучшей его книгой».

А. Жид с фанатичным упорством погружается в работу. Он постоянно переписывает почти готовые страницы, считая подобное «упрямство» одним из главных качеств в творческом процессе. Но не только творческими амбициями продиктован стиль работы, благодаря которому создаются «Тесные врата».

Мы обращали внимание на характер взаимоотношений супругов в течение всей совместной жизни. А. Жид, постоянно чувствующий вину перед своей женой, пытается художественными методами выразить свою беззаветную любовь на страницах своих произведений.

Безусловно, в созданных А. Жидом женских характерах – Эммануэль («Записки Андре Вальтера»), Марселины («Имморалист») можно разглядеть некоторые черты схожести с женой автора. Но именно в «Тесных вратах» Мадлен Рондо, как никогда раньше, предстает в образе главной героини повествования – Алисы Бюколен.

Жену писателя и Алису объединяют не только полученное ими пуританское воспитание, вероисповедание, любовь к книгам и домашнему уюту и покою, но и многое другое, гораздо более серьезное: поклонение перед Богом как внешней силой, склонность к самопожертвованию.

Алиса, как, впрочем, и Мадлен, желая посвятить себя служению Богу, предпочитает любить душой, растрачивая попусту талант, красоту, интеллект во имя своеобразно понимаемой добродетели.

Андре Жиду представлялось очень важным, чтобы одним из первых, кто высказал бы мнение о книге, стала его жена. Он не без известной доли страха ожидает ее оценку.

Однако Мадлен осознанно дает понять, что ее не трогают сюжетные перипетии и образы персонажей, порой не соглашаясь читать и обсуждать уже написанные главы.

Спустя сорок лет после публикации «Тесных врат» А. Жид признавался: «Да прототип Алисы существовал» [7: 121].

Он, безусловно, имел в виду характер Мадлен. «Дневники» писателя позволяют судить, с какой тщательностью Жид выписывал портрет Алисы, с каким волнением ждал оценки из уст жены. Всю свою доброту, нежность, переживания, обращенные к Мадлен, писатель стремился запечатлеть в повести. Он жадно следил за откликами критики, последовавшими за выходом произведения в свет. Судьба Алисы, а по существу Мадлен, была и его судьбой. А потому так счастлив был автор после публикации статьи Поля Клоделя о «Тесных вратах». Исполненный радости А. Жид писал: «Я был бы счастлив, если бы сумел еще в ком-нибудь, так же как Вас, вызвать любовь к Алисе, любовь, полную восхищения» [2: 111].

«Списав» образ Алисы со своей жены, все же Жид не пытался создать абсолютно точный портрет, поскольку характер жены был несколько иной, более открытый. Позднее в одной из дружеских бесед писатель признавался: «Я долгое время не верил, что она была Алисой. Она ее не была, но она ею стала» [7: 91].

Подобное признание дает основание предположить, что А. Жид предвидел, как с течением времени характер Мадлен изменится. И здесь трудно не согласиться с парадоксальным мнением О. Уайльда, считавшего, что порой реальность начинает походить на образы художественного произведения.

По собственному признанию писателя, он испытывал на себе большое влияние со стороны героини, так как писал ее портрет с любовью, и полагал, что она – часть его самого.

Существующие литературные сравнения героев с другими именитыми персонажами Данте, Гете и Достоевского, на этом настаивают некоторые критики, не сыграли определяющей роли при работе над книгой. Повесть, несомненно, наполнена портретами и характерами тех, кого Андре Жид знал в жизни. «Тесные врата» – это часть его биографии, что доказывается наличием большого количества фактов. Поражает точность деталей повествования, описание которых приближено к реальности.

И действительно, начиная с главной героини Алисы Бюколен и ее поведения можно провести ряд параллелей: она, как и Мадлен, будучи старше Жерома на три года, считает недопустимым брак между родственниками; так же как и Матильда Рондо, мать Алисы бросает семью, ведя беспорядочную личную жизнь. Страдание Алисы, мучительно переживающей беспутство матери, в конечном счете окажет непосредственное влияние на пробуждение любви Жерома к кузине.

Вместе с тем Андре Жид не раз высказывал суждение и верил в то, что его чувства к Мадлен были даже более возвышенными и глубокими и что он был более достоин любви своей кузины, нежели Жером любви Алисы.

Андре Жид для того, чтобы усилить драматическую канву повествования, осознанно трактует все события, происходящие в «Тесных вратах», в негативном плане. Так, например, Жером не замечает чувств Жульетты, родной сестры героини, а Алиса, подавляя свою любовь,

не хочет мешать последней. Сам же главный герой, пребывая в отчаянии из-за поведения Алисы, абсолютно не в силах бороться за свою любовь.

Заставив немногочисленных поклонников своего таланта читать, автор постепенно, сначала в ироничном, а затем в сатиричном плане, описывает характеры основных действующих лиц, буржуазную среду и царящую в ней пуританскую мораль.

Сатира Жид становится более утонченной, когда он показывает блестящего студента Высшей педагогической школы Жерома, неспособного понять чувства Алисы и Жюльетты. Эта слепота становится особенно очевидной, если сравнивать иллюзии Жерома и религиозные убеждения Алисы. Раненный в душе беседой с кузиной, главный персонаж считает, что Алиса говорит «просто, не понимая, что эти слова, которые разделяют отныне две наши жизни, могут разорвать мне сердце» [6: 129].

Тогда как Дневник Алисы показывает, что девушка полна любви и, как никогда, осознает, какую боль причиняет любимому, страдает от собственных переживаний, о которых не догадывается Жером. Его осторожность, сдержанность приводят к потере счастья, хотя сам Жером считает, «что факт ожидания счастья – это восхитительное чувство, нежели само счастье. Его момент» [6: 143].

Бесспорно, в образе Жерома писатель видит самого себя, однако полного сходства характеров и поступков героя и его прототипа не прослеживается. Порой автор осуждает Жерома за нерешительность и неспособность спасти не только свою любовь, но и преступно повинен в скорострительной смерти Алисы.

Как психолог А. Жид тоньше, умнее, прозорливее, чем его герой. Но оценка самого писателя фигуры Жерома не всегда совпадает с мнением критиков. Порой они резки и категоричны. Одни считают Жерома посредственностью на фоне последовательной в своем стремлении к Богу Алисы или великомучеником, испытавшим из-за непреклонности героини много тревог, разочарований и сомнений.

Думается, что все эти суждения имеют право на существование. Однако мы полагаем, что было бы справедливым обратить внимание на моралистическую направленность содержания повести и истинные причины, сыгравшие немаловажную роль в поведении героя. Мотивация поступков Жерома кроется в отождествлении им образа Алисы с Божеством, неким идеалом, который провоцирует чувство любви и слепого преклонения, практически ничего не предлагая взамен, кроме робкой надежды и веры в дальнейшее соединение двух душ и сердец.

Беда Жерома в том, что он оказывается неспособным осознать на ранней стадии его взаимоотношения с Алисой, что за ее святостью скрывается страх быть заподозренной в любовных порывах, страх, навязанный моралью пуританского воспитания. Именно невротическая боязнь физической любви наполняет душу Алисы презрением и отторжением искренних чувств Жерома.

На наш взгляд, А. Жид намеренно избегает темы физической любви, считая, что она всегда сопровождается неким чувством вины одного человека по отношению к

другому. Мы знаем, что это было связано с особенностью личности А. Жид.

Представляя Алису как символ чистоты, непорочности, образец пуританской морали, воспитания и идеала, автор тем самым дает понять, как ложно осознанная добродетель превращает героиню в заложницу своих эгоистических чувств.

Одним из главных вопросов, на которые хотел получить ответ писатель, был вопрос о самопожертвовании Алисы. Что скрывалось за ее жертвенностью? Автор пишет о ее «абсолютно бесполезном героизме» как явлении «совершенно противоестественном с точки зрения природы и жизни». Святость Алисы обусловлена ее презрением к жизни и благоговейным преклонением перед Богом. Ведь все, что есть в человеке прекрасного, в конечном счете, подкреплено высшими формами духовного. Любовь человеческая несколько не уступает по своей силе, какой бы то ни было любви к божеству. Она призывает кузена предпочесть счастью святость, утверждая, что «святость – это не выбор, это обязанность». Она реагирует на реплику Жерома: «Я не достигну счастья без тебя!», утверждением, которое не оставляет герою никакой надежды: «Дорога, на которую Вы указываете, сударь, очень узка, чтобы пройти по ней вдвоем».

В своем стремлении к богу Алиса противоречит сама себе. Ее Бог слишком абстрактен, бесформен. В попытке вырваться из человеческого окружения и прийти к Богу героиня не желает понять, что христианская любовь – это постоянная самоотдача. Ее святость заключается в некоем долге перед любимым – долге, который обязывает Алису подавить в себе все чувства, чтобы сделать Жерома свободным. Для достижения этой цели она подвергает себя страданиям, ведет аскетический образ жизни. Ее страстью становятся испытания и лишения, и в конечном итоге подобная страсть становится смыслом ее существования.

Однако Алиса, будучи абсолютно уверенной в правильности своих поступков, постепенно обрывает последние нити, связывающие ее с внешним миром. Кажется, нет силы, способной вырвать ее из плена пагубной страсти самоуничтожения. Но Жером, запутавшись в полупрозрачных, недомолвках и явном противлении со стороны Алисы отступает, тем самым увеличивая пропасть между ними. Ему не хватило того, о чем так часто писал А. Жид, – критического ума, лежащего в основе настоящего прогресса и, без сомнения, настоящей любви.

В одном из писем к П. Клоделю А. Жид поделился своими соображениями о том, что каждый человек сам должен стремиться к радости и жизни, к достижению счастья, бороться за него. Алиса же полностью лишает себя радости жизни, умирает, не познав этого чувства.

Каждый из героев, сделав выбор, определил свою дорогу сквозь тесные врата жизни. Поскольку, надеясь войти в них, Алиса и Жером постоянно помнили слова Христа, прочитанные пастором Вотье во время одной из воскресных проповедей: «Входите тесными вратами, потому что широки врата и пространен путь, ведущие в погибель, и многие идут ими: потому что тесны врата и узок путь, ведущие в жизнь, и немногие находят их».

А. Жид умышленно в качестве эпиграфа к повести выбрал стихи от Луки, в то время как в самом произведе-

дени использовал «Евангелие от Матфея». Ведь полностью «Евангелие от Луки» звучит так: «Подвизайтесь войти сквозь тесные врата, ибо сказываю вам, многие попробуют войти и не смогут». Думается, именно в этих словах заключен основной смысл всего произведения. «... и не смогут... – таков печальный итог двух человеческих судеб, Алисы и Жерома, мечтавших стать теми немногими, кто подвергнув себя испытаниям, страданиям и лишениям, добились бы права быть вместе. Но изначально неверно избранные пути не привели к достижению желанной цели не привели к познанию и ощущению «высшей радости».

Если моральное падение Мишеля («Имморалист») заканчивается лишь деградацией его личности, то в повести «Тесные врата» А. Жид осознано приводит героиню к трагическому концу, давая понять, что не видит выхода и смысла для дальнейшего существования. Факт физиологической смерти его героини всего лишь подтверждает ее духовную смерть.

Очевидные параллели между героями рассмотренных произведений и реальным окружением позволяет

сделать вывод, что автор посредством введения фактов личной жизни в ткань произведений достиг поставленных задач, актуализировав персональное отношение как к персонажам, так и к самому себе.

Литература

1. Эренбург И. Люди. Годы. Жизнь. Кн 3-4. М., СПб., 1963. – С. 457-456.
2. Boideffre Pierre, de Métamorphose de la littérature de Barrès à Malraux, Editions Alsatia, Paris, 1953, p. 101-189.
3. Gide André, Si le grain ne meurt ..., Editions Gallimard, Paris, 1955, 372 p.
4. Gide André, Immoraliste, Mercure de France, Paris, 1902, 182 p.
5. Gide André et Martin du Gard R. Correspondance, t.1. Paris, 1968, 104 p.
6. Mallion Jean, Baudin Henri. André Gide. La Porte étroite, extraits sélectionnés, Bordas, Paris, 1972, 160 p.
7. Schlumberger Jean. Madelaine et A. Gide, Gallimard, Paris, 1956, 199 p.

ДОСТОЕВСКИЙ И ПРОБЛЕМА ТЕОДИЦЕИ НА СТРАНИЦАХ ЭМИГРАНТСКОГО ЖУРНАЛА «ПУТЬ»

Определяется роль религиозно-философского журнала «Путь» в духовной жизни эмиграции первой волны. Освещается проблема теодицеи в работах русских религиозных философов. Рассматривается фигура Достоевского в контексте обсуждаемой проблемы

Ключевые слова: теодицея, метафизика, эсхатология.

Журнал «Путь», орган религиозно-философской мысли, выходил три раза в год на русском языке в Париже с 1925 по 1940 г., будучи изданием Религиозно-философской академии, которую возглавлял Николай Бердяев. От слависта Пьера Паскаля, оценившего шестьдесят один номер «Пути» как «на редкость содержательные», до американского историка российского происхождения Марка Раева, подчёркивавшего свойственный журналу «высокий уровень эрудиции», все соглашались с оценкой этого журнала как одного из самых ярких в русской интеллектуальной истории.

Считавший себя прямым наследником издательства «Путь», основанного в 1909 г. в Москве теми же авторами при финансовой поддержке меценатки Маргариты Морозовой и просуществовавшего в России до 1919 г. парижский журнал ставил своей задачей продолжить в условиях эмиграции интеллектуальное и духовное возрождение Серебряного века.

Оригинальность журнала заключалась в том, что он рассматривал светские проблемы в религиозной перспективе. Поэтому журнал можно назвать скорее общедоступным, нежели специальным. На страницах «Пути» рассматривались вопросы философии, теологии, психологии, социологии, истории, развития науки, политики, искусства, литературы.

В редакционной статье, опубликованной в первом номере «Пути», члены редколлегии заявляют, что, причисляя себя к православию, они связаны с «традициями русской творческой религиозной мысли». Именно поэтому, продолжают авторы статьи, «имена Хомякова, Достоевского, Вл. Соловьёва, Бухарева, Н. Фёдорова близки и дороги руководителям этого журнала»¹.

Характерным для эпохи 1880–1920 гг. в России было возникновение высокой интеллигенции, обладавшей энциклопедическими знаниями. В 14 лет Булгаков, Лосский, Карсавин прочитали всего Пушкина, Лермонтова и, конечно же, Толстого и Достоевского.

Огромное большинство авторов «Пути» принадлежало к неославянскому течению эмиграции. Вдохновлённое идеями Хомякова, Соловьёва и Достоевского, поколение Бердяева и Булгакова, объединившееся в дореволюционный период вокруг издательства «Путь», осуждало секуляризацию – плод Ренессанса и западной цивилизации в целом. Их книги, и в особенности

их статьи, написанные в период между 1917 и 1926 гг., представляют собой, начиная с единодушного признания заката Европы, радикальную критику западной «рационалистической метафизики» с её гипертрофированной верой в человека. По мнению авторов «Пути», именно эта вера привела к расцвету эволюционистских идеологий, либерализма и социализма.

Подводя итог десятилетней деятельности парижского «Пути», Н. Бердяев писал: «Исток культурного ренессанса начала века был литературно-эстетический. Уже в конце XIX века произошло у нас изменение эстетического сознания и переоценка ценностей...»

Эта переоценка ценностей прежде всего выразилась в новой оценке русской литературы XIX в., которую никогда не могла по-настоящему оценить старая общественно-публицистическая критика. Появился тип критики философской и даже религиозно-философской наряду с критикой эстетической и импрессионистской. Увидели огромные размеры творчества Достоевского и Толстого и началось их определяющее влияние на русское сознание и русские идеологические течения. Уже в конце 80 и начале 90^х гг. формировались новые души, открывшиеся влиянию Достоевского и Толстого, независимо от появления новой критики»².

Ориентированность «Пути» на сохранение духовных основ русской культуры предопределяла обращённость журнала к классическому литературному наследию.

Интерес критики русского зарубежья к Достоевскому объясняется сопримродностью его художественных воззрений духовным устремлениям XX века. Литературно-философская система Достоевского, соприкасаясь с философскими исканиями экзистенциалистов, фрейдистов, оказалась близка самым актуальным идеям первой трети XX столетия. Среди важнейших – миф о творении и проблеме зла.

Особый взгляд на эту проблему имел Б. П. Вышеславцев. Важное место в его литературном наследии занимают статьи и брошюры, посвященные творчеству русских писателей и поэтов. В этом смысле «русский платоник» Вышеславцев вполне традиционен: он не делает принципиального различия между художественным и философским творчеством. На основной вопрос полемики неославянофилов и неозападников о том, должна ли быть русская философия национальной, он даёт свой ответ: «Основные проблемы мировой философии являются, конечно, проблемами и рус-

¹ Духовные задачи русской эмиграции (от редакции) // Путь. – Париж, 1925. – №1. – С. 7.

² Бердяев Н. Русский духовный ренессанс XX в. и журнал «Путь» (к десятилетию «Пути») // Путь. – Париж, 1935. – № 49. – С. 7. Далее страницы этой работы указаны в тексте статьи.

ской философии. В этом смысле не существует никакой специально русской философии. Но существует русский способ их переживания и обсуждения. Разные нации замечают и ценят различные мысли и чувства в том богатстве содержания, которое даёт каждому великим философом. В этом смысле существует русский Платон, русский Плотин, русский Декарт, русский Кант. Национализм в философии невозможен, как и в науке; но возможен преимущественный интерес к различным традициям мысли у различных наций»³.

Интерес Вышеславцева к творчеству Пушкина и Достоевского обусловлен именно этой его философской установкой. Поэзия Пушкина, по его мнению, есть «поэзия свободы». У Достоевского, выразителя «русской стихии», философ пытается найти объяснение причин постигшей Россию катастрофы, а у Пушкина – светлые пророчества относительно будущего. Вывод, к которому приходит Вышеславцев, на первый взгляд парадоксален: спасти Россию может лишь трезвый практицизм и реализм, порожденный русской стихией⁴. На самом деле для мыслителя, стремившегося преодолеть крайности славянофильства и западничества, в таком выводе нет ничего удивительного.

Вышеславцев также утверждал, что «русская литература философична, в русском романе, в русской поэзии поставлены все основные проблемы русской души. И если бы эти проблемы не были общечеловеческими и всемирными, то было бы непонятно всемирное понимание и всемирный интерес к Толстому и Достоевскому. Весь Достоевский есть, в сущности, развитие основной темы Паскаля: «Величие и ничтожество человека», – выраженной с такой силой в знаменитом стихе Державина «я царь, я раб, я червь, я бог». В этих словах весь Достоевский и вся сущность трагического противоречия, собственного человеку: «Здесь диавол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей». Достоевский является трагиком не менее Шекспира, и его романы легко принимают форму театральных драм. Античная идея «катарсиса» и христианская идея искупления всегда приковывали его внимание. Здесь выступает ясно интерес русской философии к проблеме страдания, к проблеме Иова, проблеме трагической судьбы и Провидения»⁵.

«Легенда о Великом Инквизиторе» Достоевского была наиболее смелой попыткой русской религиозной мысли XIX века победить рационализм путем выработки новой теодицеи. В опубликованной 6 января 1928 года статье «Трагическая теодицея»⁶ Вышеславцев ссылается на Достоевского. По Вышеславцеву, зло нельзя концептуализировать, так как это означало бы принять его. В противовес Раскольникову. Который требует истребления «вшей» для блага человечества, русский философ считает, что человек не может поставить себя на место божественного Промысла в своих этических

суждениях. Так как ему неизбежно придется оправдывать страдание.

Для Вышеславцева история не имеет смысла, если не признать фундаментальную антиномию, согласно которой Бог существует везде и нигде, будучи одновременно трансцендентным и имманентным всему. И только символический образ отношений любви внутри Троицы позволяет осознать личностный смысл встречи – одновременно трагической и исполненной света Царства – божественной и человеческой природы здесь и сейчас. «Человек не имеет права ни выполнять страшного суда, ни предвосхищать страшного суда. Об это свидетельствует притча о плевелах: то, что «объективно» кажется ему сором и ничтожеством, – не может быть уничтожено для выполнения абсолютной справедливости (например, убийство злой старушонки, и вся проблема великих личностей, выполняющих волю провидения, у Раскольникова). Абсолютная Справедливость действует как страшный суд не через нас, а через своих абсолютных слугителей, через ангелов. Так раскрывается в притче», – пишет Вышеславцев [6: 15].

«Трагическая «неисповедимость» Промысла, апория «Провидения» есть идея восточного христианства, по существу глубоко чуждая католическому рационализму, который не выносит никаких переменных антиномий и апорий. Эту мысль глубоко постиг Достоевский, основным прозрением которого было переживание Божества в трагизме. Неприятие мира у Ивана Карамазова есть принципиальное отрицание всякой безтрагической Теодицеи, отрицание прогресса, морально оправданного, отрицание лейбницевского оптимизма, отрицание всей той благополучной и успокоенной философии истории, на которой покоится западноевропейская культура. Не даром Достоевский так любил книгу Иова и старообрядческое сказание о «Хождении Богородицы по мукам». В конце этого сказания, напоминающего дантово странствие, Богородица видит последние и самые страшные мучения грешников. И что же она говорит? Наслаждается она ими по совету святого Фомы Аквината? О нет! Она сама хочет с ними мучиться. Видит ли она рациональную Теодицею? О нет! Она говорит: «лучше бы человеку не родиться!» Или, как передает эту легенду А. Ремизов («Звезда Надзвездная»): «лучше бы миру не быть!»

Вот исконно русское отрицание теодицеи.

Пусть эти слова, как и слова Ивана Карамазова, не кажутся кощунственными: они трагически неизбежны для человека, даже святого, даже обоженного вполне; и в них отзвук слов Богочеловека: «да минет меня чаша сия», ибо эта чаша содержит в себе всю историю человечества, центром которой является Голгофа, со всеми ее грехами, со всеми несправедливостями и мучениями» [6: 24], – заключает Вышеславцев.

Что же мы получаем в результате: трагическое крушение всякой теодицеи или трагизм как теодицею своего рода?

Основываясь на эсхатологии Хомякова и Достоевского, модернистское поколение авторов «Пути» осознает окончательный смысл русской идентичности как поиск Царства Божия на земле. В течение 20^х годов эта эсхатологическая мифология развивалась на страницах

³ Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии. – Нью-Йорк, 1955. – С. 7.

⁴ Вышеславцев Б.П. Русская стихия у Достоевского. – Берлин, 1923. – С. 53.

⁵ Вышеславцев Б.П. Вечное в русской философии //Этика преображенного Эроса. – М., 1994. – С.155.

⁶ Вышеславцев Б.П. Трагическая теодицея// Путь, № 9. – С. 14-33. далее ссылки на эту статью с указанием страниц в тексте.

журнала в зависимости от того, по какому пути шли воспоминания различных авторов. В начале века в России поколение Бердяева и Вышеславцева отождествляло себя с глубоко трагичной эсхатологией Достоевского, отличавшейся от более оптимистической эсхатологии Хомякова⁷. Если в первые годы эмиграции эсхатологические воспоминания этого поколения были обращены к образам Достоевского и В. Соловьева, то начиная с 1927 года они заметным образом переориентировались на образ Федорова.

⁷ Бердяев Н.А. Хомяков. – Москва: Путь, 1912.

ВИРТУАЛЬНОСТЬ И ГОЛОГРАФИЧНОСТЬ ОДНОГО ИЗ ОБРАЗОВ В «ВЕЛИКОМ ПЯТИКНИЖИИ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

В данной статье рассматривается поэтика образа Иуды и его трансформация в художественном мире Ф. М. Достоевского. Исследование проведено на основе анализа художественных текстов «великого пятикнижия» («Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы»).

Ключевые слова: «именной знак», «ассоциативные категории», «акцентный парафраз», «зеркальный тандем», «мотивные ракурсы», «повторяющийся лейтмотив», «воскрешение эпизода», «сгущенные ситуации», «носители», «отражатели», «надрыв», «выверт» и «травестированный образ».

Иуда – «ученик» в апостольском ранге – не случайно вызывает повышенный интерес не только потому, что воспринимается многими как персонификация предательства и первосхема человеческого поведения, но и в силу того, что с ним связано нечто неразгаданное, интригующее, сокровенное, возможно, даже сакральное.

Так недавний всплеск мнений и дискуссионных обсуждений был связан с публикацией в 2006 году найденного текста «Евангелия Иуды», ставшего мировой сенсацией и своеобразным открытием в христологии, опять поставившего под сомнение традиционную версию трактовки поступка библейского персонажа и наше отношение к предательству.

В романном мире пенталогии («Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы») мы видим «отсвет» ауры, проявление внутренней энергетики канонически «маркированного» образа и обнаруживаем не совсем обычную, даже неожиданную, оригинальную, «подачу» новозаветного носителя «черного нимба» (В. Витковский): он не рождается в индивидуальном выражении, как у других писателей, а постепенно «проступает» в многоступенчатой структурно-словесной авторской интерпретации на текстовом поле, не являясь абстрактно-аморфным созданием, сохраняя сущностную связь с архетипической «матрицей». Этот словесный образ виртуален, так как живет в читательском восприятии как незаконченный: он сам как пучок возможностей. Виртуальный – «возможный, обусловленный, могущий проявиться при определенных условиях»¹.

Евангельская «голограмма» высвечивает обозначенный образ, потом исчезает в трехмерном пространстве авторского гипертекста, способствуя литературной реконструкции пробиблейских эпизодов в реальных жизненных ситуациях романной структуры, выявляя «не я», «чужое», апостольское во «внутреннем человеке» того или иного персонажа, чтобы импульсивно обнаружить его на другом уровне путем аналогии, зеркального отражения, аллегии, ассоциации, травестирования, парафраза или реминисценции. «Каждый из этих элементов имеет свой объем «памяти», каждый из контекстов, в который он включается, актуализирует некоторую степень его глубины»², – замечает Ю. Лотман.

Авторская версия и «подсветка» персонажа (акценты, указания, намеки, упоминания, цитирование, нюансы, штрихи) завершают абрис закодированного метаобраза, позволяют выявить некие градационные уровни в его оформлении, проследить трансформацию в художественном мире русского писателя.

Первый уровень связан с семантическим обрамлением образа, со словесными «приметами» – указаниями, образующими смысловое «гнездо», из которых он и «вырастает». Отметим 4 позиции:

1. Использование антропонима (Иуда) как дефиниции предательства

Как нам удалось заметить, именной знак появляется в романе «Идиот»: «А вот он, Иуда! – вскрикнул знакомый князю голос, – здравствуй, Ганька, подлец! – Он, он самый и есть!» – поддакнул другой голос»³. Прямой намек Рогожина далее укрепляется репликами, помогающими обрисовать некоторые контурные черты характера, являющиеся «отсветами» известных свойств: забвение данного обещания, склонность к предательству. Прямое введение антропонима обнаруживаем в «Братьях Карамазовых»: «Да ведь ты не Христос, а я не Иуда»⁴, – говорит Ракин Алеше. Нюансовый обертон фразовой конструкции отрицания позволил автору дистанцировать говорящих персонажей от знакомых фигур. Сигнальное введение обозначенного образа, выполняющего разные функции, свидетельствует о его пребывании в художественной системе писателя. Как верно замечает исследовательница Т. Касаткина, Достоевский «за каждым реальным жизненным событием видит его – еще более реальную – евангельскую подкладку»⁵.

2. Введение ассоциативных параллельных категорий («Он – не он», «наш – не наш», «наше – ваше»)

Местоименные формы как реминисценционные показатели вводятся в языковое силовое поле «пятикнижия» я порою в контрастных и антитезных проявлениях: «не Он» (о Николае Ставрогине), где «Он» – и Бог и Лжебог; «не наш» (об Иване Карамазове) и «наш разговор», «ваша фраза» (о диалоге Шатова и Ставрогина), где «наш» – близкий, родной, но и, по народной демонологии, «от

³ Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 10-ти т.т., т.6. – М.: Гос. изд. худ. лит., 1957. – С.129. Далее сноски на это издан. с указ. т. и стр. в скобках.

⁴ Достоевский Ф.М. «Братья Карамазовы»: В 2-х тт., т.2. – Минск: Беларус. сов. инцикл., 1961. – С. 42. Далее указ на этот источник.

⁵ Касаткина Т. За Раскольниковым бегают Бог. //Цитата: Классики глазами наших современников. – 2006. – № 1. – С. 27.

¹ Большой словарь иностранных слов. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. – С. 108.

² Лотман Ю.М. Память культуры. Семисфера. – СПб.: «Искусство-СПб», 2000. – С.617.

лукавого», «наше время», «все наши», «у наших», где «наше» – эпоха апостолов «новой веры» и их объединение. «Кто сей? – взревел чей-то голос, – друг или недруг? Кайся? – Это наш, наш! – завизжал подле голосок Липутина» [7: 125]. Было бы вполне оправдано, на наш взгляд, толковать это как аллюзию на знамение тайны Боговоплощения, искушения и искупления человеческих грехов (как сказано в Евангелии от Луки: «теперь ваше время и власть тьмы») [22: 53].

И подмечено И. Анненским в свое время: «... создали нам муку, безобразие и неразрешимость Иуды, то есть нашу муку, наше безобразие и нашу неразрешимость»⁶. Эти категориальные включения способствуют в немалой степени внедрению импульсного существования вечного образа.

3. Акцентирование парафраза («вверх ногами» – «вниз головой» – «вверх тормашками»)

Использование словесного оборота, почти имплицитной цитаты, в главе «Исповедь горячего сердца. В стихах» в последнем романе позволило спроецировать известный евангельский прогноз. Сравним: «... если уж полечу в бездну, то ... головой вниз и вверх ногами» [т.1: 124], – говорит Митя Карамазов /а в Евангелии от Иоанна читаем: «ядущий со Мною хлеб поднял на Меня пяту свою...; истинно, истинно говорю вам, что один из вас предаст Меня; [13: 18]. И далее в книге 3-ей пятая глава называется «Исповедь горячего сердца. ВВЕРХ ПЯТАМИ» – это парафраз, который внутри контекста не упоминается, а «прорастает» на наших глазах в размышлениях и рассуждениях героя, который мечется, терзается, обнажает бездны своей души, в которой все смещается, смешивается, переворачивается с ног на голову, «навыорот», «вверх тормашками».

А в романе «Бесы» наблюдаем аналогичный прием: «О, вы не бродите с краю, а смело летите вниз головой» [7: 270], – говорит Иван Шатов своему духовному Учителю – Николаю Ставрогину. И еще в одном романе («Идиот») позиционное мнение обобщается, типологизируется устами Иволгина, когда тот говорит о своем восприятии современной распадающейся и летящей в бездну жизни России 19 века: «Все наыворот, все кверху ногами пошли» [6: 426]. Эти романские переключки позволяют высветить с помощью голографического воспроизведения приковывающий наше внимание персонаж.

4. Создание зеркального «тандема» (Иисус – Иуда)

В ментальной мыслительной организации писателя, действительно, появляется эта символическая и диалектически спаянная «пара», неоднократно внедренная в художественную структуру романов в качестве словесного зеркального «тандема»: Христос – Иуда (уже упомянутое: «Ты не Христос, а я не Иуда» из «Братьев Карамазовых») [2: 42]; Учитель – ученик (В «Бесах» Шатов – Ставрогину: «... я тот ученик, а вы учитель») [7: 262]; Князь Христос – Иуда (из черновых набросков к роману «Идиот»). А далее он получит реальное воплощение через образную структуру (Христос – Великий инквизитор, Мышкин – Рогожин). И как тут не сказать о том, что в духовной традиции знаковым стал не только образ Христа, но и Иуды, и эту знаковость мы чувствуем у Достоевско-

го. Как верно заметил В. Брюсов:

«И не совершилась бы жертва Искупления, если бы Иуда не предал на проклятие Учителя»⁷.

Второй уровень способствует воссозданию фабульных нюансов судьбоносного пути одного из учеников Христа с помощью «воскрешения эпизода» и «сгущения ситуации» новозаветных событий в виде условных звеньев «цепочки».

Опознавательные знаки («рука», «щека», «поцелуй», «пощечина»), сквозные мотивные ракурсы («лобзание», «объятия», «целование», «рукоцелование»), восходящие к евангельским («рука предающего Меня», «опустивши со Мною руку», «кого я поцелую», «целованием ли предается», «ударил по щеке» и т.д.) способствуют «сгущению ситуации» в повествовательном движении романов. Так пощечина князю Мышкину в «Идиоте» отзывается раскаянием Гани Иволгина и вымалыванием прощения, оборачивается несостоявшимся поцелуем: «ну, хотите, я вам руку сейчас поцелую» [6: 38]. И как вариации – поцелуй Настасьи Филипповны, а также Сони Мармеладовой в «Преступлении и наказании», Екатерины Ивановны в «Братьях Карамазовых» и Алеши. В «Бесах» Лебядкина специально проходит к церкви, чтобы ручку поцеловать у Ставрогиной.

Повторяющийся лейтмотив «рука» – «поцелуй» – «пощечина» проявляется и в «Бесах»: Шатов «изо всех сил ударил его (Ставрогина – Н. Ш.) по щеке ... ударил по особенному» [7: 217], а потом «вдруг поцеловал руку» [7: 439]. Хромоножка комментирует: «А тебя Шатушка по щекам отхлестал» [7: 293]. В перевернутом виде травестированных новозаветных мотивов пощечина может восприниматься как зеркальное отражение поцелуя. Мы хорошо помним, что Иудин поцелуй – предательский поступок, прикрытый проявлением любви и дружбы, а с другой стороны, примета возвышения: в обществе раввинов поцелуй служил похвалой учителя ученику, но ученик не смел при этом целовать учителя.

Хочется заострить внимание на «евангельском поцелуе», отмеченном в работе литературоведов Н. В. Касаткина и В. Н. Касаткиной⁸. Предательский поступок, о котором пишут три евангелиста, словно лицемерно прикрывается проявлением любви и дружбы, а лобзание воспринимается как лукавый привет. За поцелуем следует разрыв с Христом, а потом и гибель. По словам протоиерея П. Алфеева, «лобзание Иуды стало клеймом гнусного позора для людей»⁹. Эта связь событий не раз будет повторяться в произведениях писателя: так будет «распечатываться» еще одна сюжетная линия. Раскольников целует мать и сестру, потом гонит их от себя, пытается уединиться, «гаснет» физически и морально. Андрей Версиков из «Подростка» вслед за последним свиданием с Ахмаковой разрывает с ней и обрекает себя на «семейное прозябание». Николай Ставрогин из «Бесов» после ночи с Лизой разрывает с ней, осознавая, что его ждет в дальнейшем.

Присутствие невидимого, но бросающего «тень» новозаветного образа позволяет в ином свете интерпре-

⁷ Брюсов В. Алтарь победы. Повесть IV века. - Цит. по кн.: Иуда. - М., 1996. - С. 9-10.

⁸ Касаткин Н.В., Касаткина В.Н. Тайна человека. Своеобразие реализма Ф.М.Достоевского. - М.: МГУ, 1994. - С. 146-147.

⁹ Алфеев П. Иуда – предатель. - Рязань: «Синтагма», 1915. - С. 147.

⁶ Анненский И. Иуда. - В его кн.: Избран. произ. - Л.: Худ. лит., 1983. - С. 556.

тировать рождающийся тройной поцелуй в «Братьях Карамазовых» (Христа, Ивана, Алеши) как кодовый замок ключевого узла романа: Иван спустя некоторое время после поцелуя Алеши, резко разрывает с ним, а сам находится на краю духовной гибели. И как тут не вспомнить еще один момент, связанный с «воскрешенной ситуацией». В «Легенде о Великом инквизиторе» Христос «вдруг молча приближается к старцу и тихо целует его в его ... бескровные девяностолетние уста» [т.1: 299]. Здесь разрыв тоже происходит, но удаляется не Инквизитор, а его пленник. Этот травестийно-реминисценчно оформленный фрагмент на самом деле зеркально отраженный вернувшийся бумерангом иудин поцелуй. «Поцелуй горит в его сердце, но старик остается в прежней идее, – говорит Иван» [т.1: 299].

Следующее звено связано с «сатанинской печатью», одержимостью, использованием синонимического понятийного ряда: «черт», «бес», «дьявол», «демон», «змий», «чудовище», «зверь», «Антихрист». Вполне естественным видится данное обрамление, поскольку идет оно из евангельского текста: «вошел в него Сатана» [Иоанн, 14: 27]; «дьявол вложил в сердце» [Иоанн, 13: 2]; «один из вас диавол» [Иоанн, 6: 70]; «вошел же Сатана в Иуду» [Лука, 22: 3]. Парфену Рогожину чудится Ипполит Терентьев в его снах в образе дьявола. В «Бесах» почти весь спектр сатанинских сил оказывается представленным, а в языковом плане мы чувствуем нагнетание слов с приставками бес/без: «бессовестный», «бесноватый», «безрассудный», «безумный», усиливающими производимый эффект от существования дьявольской атмосферы. «Братание» с Дьяволом мы наблюдаем в жизни Павла Смердякова и Николая Ставрогина. Под словами «я верую в беса» могли бы подписаться оба героя, ибо они «дружат» с Сатаной, они нужны злым силам как сосуды их воли и проявители их действий. Роман «Братья Карамазовы» «пропитан» обращениями к «гаду», «гадине», «дьяволу», «черту»; Ивана Карамазова «посещает «черт», а Ставрогина – «бес», «змеящуюся» улыбку мы видим на лице Рогожина, Раскольникова, Ставрогина.

Определенный интерес представляет еще одно «проявление» сюжетной ситуации – расчет – аллегорическая «метка» в 30 сребреников и ее парафразные формы. Кошутственная оплата за совершенное деяние как значимая единица, имеющая многочисленные числовые варианты, сводящиеся к символической цифре 30 и кратным ей. Евангелист Матфей пишет: «... что вы дадите мне, и я вам предаю его. Они предложили ему 30 сребреников» [26: 13]. Ф. М. Достоевский, видимо, был знаком с пифагорийским учением о числах-символах, тайных знаках, использовал фольклорные числовые номинации, а также обозначение чисел из евангельских текстов. Рогожин предлагает Гане Иволгину: «Да покажи я тебе три целковых, вынь теперь из кармана, так ты на Васильевский за ними доползешь на карачках, – вот ты каков. Душа твоя такова!» [6: 132]. И потом добавляет: «... дам ему тысячу, три, чтоб отступился.... Ведь уже взял бы три тысячи» / Там же/. Вся эта денежная история будет повторяться и обыгрываться с помощью риторических вопросов на дне рождения Настасьи Барашковой. Чрезвычайно насыщен подобными цифровыми показателями роман «Преступление и наказание». Из многочисленных примеров

остановим внимание лишь на некоторых: Соня Мармеладова своей мачехе «тридцать целковых выложила», вынесла отцу последние 30 копеек: Марфа Петровна выкупила своего мужа Свидригайлова за 30 тысяч сребреников, а он предал жену и даже покушался на ее жизнь; сам Свидригайлов желал выкупить свой грех за 3 тысячи, собиравшись предложить сестре Раскольникова «тысячу до 30». В «Братьях Карамазовых» долг Мити перед Катериной Ивановной исчислялся тремя тысячами тоже, эту же суму приготовил Федор Павлович Карамазов, чтобы «купить» любовь Грушеньки, именно эти 3 тысячи забирает после убийства у отца Павел Смердяков, который, как и Иуда, расстается с ними /«Не надо мне их вовсе-с» [2: 342]. Повторяемость, неоднократное варьирование этой ситуации выявляет «чуждое» – апостольское, во внутренней сущности героев. 30 сребреников – это «черная метка», символ предательства.

И, наконец, последний этап – «расплата» («выкуп» грехопадения и «мнимое раскаяние») и как следствие – «уход из жизни (самоубийство как аналог «исхода»).

В евангельских источниках довольно скупо воссоздается этот фрагмент жизни Иуды: «И тогда Иуда, раскаявшись, возвратил 30 сребреников» [Матф., 27: 3]; «И, бросив сребреники в храме, он вышел и удавился» [Матф., 27: 6]. В «Идиоте» проговаривается героиней фраза, которая прогнозирует библейский судьбоносный момент: «Эй, сгорят, тебя же застыдят, – кричала ему (Гане – Н. Ш.) Настасья Филипповна, – ведь после повесишься, я не шучу» [6: 199]. А в «Братьях Карамазовых» почти дублетно описанная вариация «ухода»: автор констатирует с помощью ряда героев скупую фразу: «повесился Смердяков», «Смердяков повесился» [т.2: 367], «Смердяков лишил себя жизни» [т.2: 364], позволяя свое замечание, снижено-бытовое: «он у стеночки на гвоздике висит» [т.2: 364].

В «Бесах» автор с долей иронии обрисовывает аналогичную сцену: «гражданин Кантона Ури висел тут же за дверцей» [7: 704]. Оба героя оставляют посмертные записки, довольно похожие по своему содержанию. Смердяков пишет: «Истребляю свою жизнь своею собственной волей и охотой, чтобы никого не винить [т.2: 364]. А Ставрогин: «Никого не винить, я сам» [7: 704]. Оба героя отдают себя «духу небытия», совершая акт демонического своеволия. И если Смердяков не испытывает ни капли сожаления, не проходит даже через «мнимое раскаяние», то Ставрогин все же пытается раскаяться в своей исповеди («У Тихона»), в письме к Дарье Шатовой, но до полного раскаяния ему далеко. Он пишет: «мне мерзило», «я боюсь самоубийства», «надо убить себя» [7: 704]. Фома Аквинский утверждал, «что самоубийство есть грех относительно себя, относительно и Бога. ... человек... лишает себя возможности покаяния, духовного возрождения...»¹⁰.

Третий уровень помогает определить некоторые грани апостольской природы в личностном облике романских героев писателя через активный «выверт» и пассивный «надрыв» и создает условную галерею «носителей» «иудиного начала» (Павел Смердяков, Игнат Лебядкин, Петр Верховенский, Николай Ставрогин, Великий инквизитор, Парфен Рогожин, Иван и Федор Карамазовы) и его

¹⁰ Цит. по кн.: Бердяев Н. Самоубийство. – М.: МГУ, 1992. – С. 17.

«отражателей» (Алексей Кириллов, Семен Мармеладов, Лукьян Лебедев, Гаврила Иволгин, Иван Шагов, Ипполит Терентьев, Андрей Версиллов, Дмитрий Карамазов).

В системе Евангелия от Хроникера в романе «Бесы» вырисовывается атмосфера бытования образа путем его травестирования. Мотивная структура в системе образов рождает число 12 [один из 12-ти у Матф., 26:47; Марка, 14:10]. «12 «лжеапостолов» «новой веры» (Петр Верховенский, Липутин, Лямшин, Шигалев, Толкоченко, Виргинский, Эркель, Лебядкин, Кириллов, Шатов, Ставрогин, Степан Верховенский) принимают вид «служителей правды». «Тайной вечерей» становится фиктивный день рождения Виргинского (глава «У наших»), на котором, по замыслу Петра Верховенского, должно произойти появление «доносчика» – предателя.

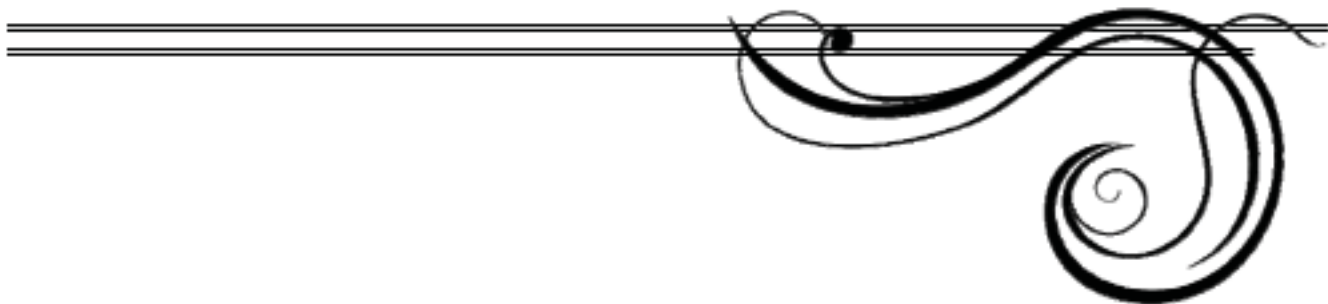
В перевернутом виде «Бесов» Иван Шатов оказывается Лже-Иудой, которому уготована мученическая смерть. Он, действительно, говорил о своих сомнениях: «хотел отказаться» [7: 237], «расхожусь с ними» [7: 236],

но доносить герой вовсе не собирался, а все почему-то бояться именно «шатовского доноса». Иван Шатов оказывается жертвой бесовской «шайки» никрофильствующих революционеров, которые ликвидируют порвавшего, как они думают, с ними «попутчика».

Таким образом, даже некоторые наблюдения над прозаическим контекстом «великого пятикнижия» позволяют утверждать, что, действительно, новозаветный образ существует в художественном мире Ф. М. Достоевского, контурно обрисованный с помощью словесного окружения, литературной реконструкции, голографического решения, существующих двойников, и вырастает до символа, метаобраза, мифологемы.

Обращение писателя к образу Иуды дало «возможность расширить пространственно-временные рамки повествования и выйти за рамки социально-исторические в сферу этики, философии»¹¹, помогло утвердить некие абсолютные общечеловеческие и нравственные основы.

¹¹ Крючков В.П. «Еретики» в литературе. – Саратов: «Лицей», 2003. – С.14.



**ЛИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ**

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СОЗДАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

Статья посвящена рассмотрению особенностей употребления стилистических тропов и фигур в английских шутках. Особое внимание уделено изучению образных выражений как элементов языковой игры.

Ключевые слова: языковая игра, механизмы создания языковой игры, тропы, фигуры, английский анекдот.

Стилистические тропы и фигуры являются популярным приемом создания комического эффекта в английских анекдотах. В ходе изучения особенностей употребления образных средств было выявлено, что они могут использоваться:

- как объекты пародирования, когда стилистическая особенность утрируется, доходя до гротеска;
- как прием стилистического контраста, когда высмеивается широкое использование изобразительно-выразительных средств с включением сниженного элемента в концовке;
- как механизм создания языковой игры.

Примеры использования тропов и фигур с целью создания языковой игры оказались наиболее продуктивными и многочисленными. Известно, что большая часть английских шуток основана на языковой игре.

Для создания языковой игры в английских шутках чаще всего используются такие тропы (обороты речи, в которых слово или выражение употреблено в переносном значении в целях достижения большей художественной выразительности) как: метафора, метонимия, гипербола, сравнение.

Метафора является неотъемлемым атрибутом жанра анекдота, где она служит не столько средством усиления эмоциональности речи, сколько средством создания языковой игры, лежащей в основе комизма языковых анекдотов. Иными словами, анекдот отбирает из языковой культуры наиболее яркие и актуальные метафоры и делает их частью языковой игры.

Основой создания языковой игры может быть разный объем одного и того же понятия для разных людей, формирующих свой концепт индивидуально:

- *What is bikini?*
- *It's a fishing net used to nap men.*

Широко распространены примеры, когда в тексте представлены сразу несколько вариантов метафорической интерпретации того или иного понятия:

«Penelope, consider my offer of matrimony as a merger instead of an acquisition».

В следующем примере метафорическое переосмысление получают сразу несколько понятий, связанных тематически:

- Pessimist's Answers:*
Marriage? – Declaration of War.
Divorce? – Declaration of Peace.
Alimony? – Taxation without Representation.

В данном анекдоте комизм основывается на противопоставлении общепринятой и «пессимистической» ин-

терпретации понятий *marriage, divorce, alimony*.

Метафорическое переосмысление может получить не только понятие, но и ситуация:

Wife (to her husband reading his morning newspaper):
When you were courting me you used to be more attentive.

Husband: My dear, who is worried about missing his train when he's on it?

Метафора в языковой игре может быть представлена в анекдоте одновременно с другими механизмами создания языковой игры:

You cannot keep the family circle square with a triangle.

В данном примере использовано сразу несколько метафор *family circle* – семейный, домашний очаг, (*love triangle* – (любовный) треугольник, а также многозначное прилагательное *square* – прямой/ честный. Комический эффект возникает при разрушении метафор и выделении слов *circle, square, triangle*, находящихся в аналогичной тематической сфере.

Следует отметить, что разрушение метафоры или реализация метафоры (деметафоризация), когда метафорическое слово или выражение употребляется в буквальном, прямом смысле¹ является одним из наиболее распространенных механизмов создания языковой игры. В таких случаях метафора в анекдоте демонстрируется, но только для того, чтобы затем быть проигнорированной:

Father (reproving his son and heir for greediness): Jimmie, you're a pig. Do you know what a pig is?

Jimmie: Yes, Papa. A pig is a hog's little boy.

Метафора *a pig* (разрушается уже в следующей за ней фразе *a pig is a hog's little boy*, и теперь уже существительное *a hog* становится метафорой.

Буквализация ходовой метафоры порождает неожиданный, непредсказуемый текст:

Guest: Look here, the rain is simply pouring through the roof of my bedroom.

Summer hotel proprietor: Absolutely according to our prospectus, sir. Running water in every room.

В данном примере метафора *running water* разрушается, и «умывальник» становится «бегущей водой».

В английских анекдотах используются как именные (см. вышеприведенный пример), так и глагольные и адъективные метафоры. В следующем примере обыгрывается глагольная метафора:

¹ Береговская Э.М., Верже Ж.-М. Занятная риторика = Rhétorique amusante. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 152 с. – С. 85.

A fan, shouting during the whole football match, said to his neighbor: "I seem have lost my voice."

"Don't worry," answered his neighbor, "you can find it in my left ear."

Адъективная метафора лежит в основе комизма следующего анекдота:

«Very sorry, Mr. Brown, but the coffee is exhausted,» the landlady announced.

«Not at all surprised,» came back Mr. Brown. «I've seen it growing weaker and weaker every morning.»

Вся соль анекдота с метафорой заключается в том, что последняя, обесмысливаясь, воспринимается как случайный набор слов.

Таким образом, метафора используется в анекдоте как механизм или средство создания языковой игры. В первом случае она служит для создания стилистического эффекта, во втором – она разрушает устоявшиеся связи и аналогии.

Метонимия также является одним из распространенных приемов создания языковой игры в английском анекдоте:

– Did you hear about the Irishman who was asked by the psychiatrist if he stirred his tea with his left or right hand.

"Neither," said Paddy, "I usually use a spoon."

Метонимический перенос *to stir one's tea with left or right hand* – размешать чай правой или левой рукой понимается персонажем анекдота буквально.

Теоретически любая двучленная метафора может быть преобразована в сравнение²:

She: You remind me of the ocean.

He: Wild, romantic and restless?

She: No, you just make me sick.

В анекдоте сравнение отличается от метафоры в плане выражения только наличием сравнительного форманта (*like*), как правило, подобные высказывания имеют форму афоризмов:

Men are like computers. Hard to figure out and never enough memory.

Но в отличие от метафоры сравнение само по себе, как правило, не является механизмом создания языковой игры, чаще всего оно используется как основа вместе с другими механизмами, такими как, например, полисемия:

Men are like bank accounts.

Without a lot of money, they don't generate much interest.

В данном случае основой языковой игры является многозначность существительного *interest* – интерес/проценты на капитал.

В. З. Санников отмечает, что «большая часть сравнений являются в большей или меньшей степени преувеличениями»³.

Гипербола достаточно часто используется для создания комического эффекта в английских анекдотах.

В следующем примере комизм строится на сильно преувеличенном выражении факта:

- Oh, mother, a truck went by as big as a house!

- Bobbie, why do you exaggerate so terribly? I've told you

twenty million times about that habit of yours, and it doesn't do a bit of good!

Преувеличения в высшей степени свойственны речи с комической установкой:

A speaker who had been talking for several hours, said to the audience,

"I'm sorry I spoke so long – you see, I haven't got a watch with me."

"Yes," shouted one in the audience, "but there is a calendar back of you."

Наиболее часто используемые для создания языковой игры стилистические фигуры (обороты речи, синтаксические построения, используемые для усиления выразительности высказывания⁴) – это хиазм, зевгма, градация, различные типы повторов, катахреза и оксюморон.

Хиазм – синтаксическая фигура, предполагающая обратный параллелизм в симметричных частях фразы (фраз), часто с двойным лексическим повтором⁵ является одним из наиболее часто встречающихся механизмов создания языковой игры.

– Do you think the speaker put enough fire into his speech?

– The trouble was that he didn't put enough of his speech in the fire.

Суть хиазма проста: синтаксические позиции обмениваются принадлежащими им лексемами. Это очень простой способ достижения комического эффекта. Слова в подобных фразах выполняют не свои, а чужие синтаксические функции:

– What is the difference between a bottle of medicine and a carpet?

– One is shaken up and taken and the other is taken up and shaken.

Зевгма является одним из распространенных механизмов создания языковой игры:

"Here is his chart, doctor, pulse seventy-six temperature ninety nine, respiration thirty, and income twelve thousand.»

В данном примере к одному ядерному слову относится несколько слов, равноправных грамматически, но совершенно не согласующихся между собой семантически⁶.

«Bulldog for sale; will eat anything, very fond of children.»

Градация – фигура, в соответствии с которой однородные члены предложения выстраиваются по усилению интенсивности признака, качества, действия (восходящая градация) или по ослаблению их интенсивности (нисходящая градация)⁷:

After one drink he felt ten years younger. After the second drink he felt like a new man. After the third drink he felt like a baby ... and crawled all the way home.

В следующем примере градация использована одновременно с такой фигурой как повтор:

Five precepts of the Soviet intelligentsia (intellectuals): Do not think. If you think – do not speak. If you think and speak – do not write. If you think, speak and write – do not sign. If you

² Долинин К.А. Стилистика французского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №21.03 «Иностр. яз.» - 2-е изд., до-раб. – М.: Просвещение, 1987. – С. 144.

³ Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 522 с. – С.416.

⁴ Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с. – С.377.

⁵ Береговская Э.М. Указ. соч. – С. 49.

⁶ Там же – С. 145.

⁷ Там же – С. 61.

think, speak, write and sign – don't be surprised.

Для создания языковой игры в анекдотах характерны различные виды повторов намеренное повторение слова или выражения, которое усиливает психологический и эстетический эффект высказывания⁸. В следующем примере представлена эпифора. Словосочетания *run the country, running the country* повторяются в конце смежных фраз:

The Wall Street Journal is read by the people who run the country.

The New York Times is read by people who think they run the country.

The Washington Post is read by people who think they ought to run the country.

USA Today is read by people who think they ought to run the country but don't understand the Washington Post.

The Los Angeles Times is read by people who wouldn't mind running the country, if they could spare the time.

The Boston Globe is read by people whose parents used to run the country.

The New York Daily News is read by people who aren't too sure who's running the country.

The New York Post is read by people who don't care who's running the country, as long as they do something scandalous.

The San Francisco Chronicle is read by people who aren't sure there is a country, or that anyone is running it.

The Miami Herald is read by people who are running another country.

Анафора, повтор слова или группы слов в начале смежных фраз или стихов лежит в основе комического эффекта следующего анекдота:

The editor of a small weekly newspaper, in a rage over several Government bills that had recently been passed, ran a scathing editorial under the headline: "HALF OF OUR LEGISLATORS ARE CROOKS". Many prominent local politicians were outraged, and tremendous pressure was exerted on him to retract the statement. He finally succumbed to the pressure and ran an apology with the headline, "HALF OF OUR LEGISLATORS ARE NOT CROOKS."

В следующем примере одновременно оказались представлены полисиндетон – синтаксическая фигура, в которой союз или предлог повторяются перед каждым однородным членом предложения⁹ и цепной повтор, представляющий собой ряд подхватов, которые следуют один за другим¹⁰:

In light of the fact that the United States in 2076 will be celebrating the three hundredth anniversary of the signing of the Declaration of Independence, an anonymous statistician points out that the average of former great powers was not more than three hundred years – and that each of them passed through the following evolutions:

1. *From bondage to spiritual faith.*
2. *From spiritual faith to great courage.*
3. *From courage to liberty.*
4. *From liberty to abundance.*
5. *From abundance to selfishness.*
6. *From selfishness to complacency.*

7. *From complacency to apathy.*

8. *From apathy to dependency.*

9. *From dependency right back to the bondage where it all started.*

How far along this cycle will the Americans have moved by 2076? And will they be able to profit by the lessons of history? ruminates the statistician.

Игра на синтаксическом уровне может быть связана не только с особенностями речевой реализации моделей предложения, но и с сочетаемостью отдельных слов между собой.

Одним из популярных приемов создания комизма в языковых анекдотах является катахреза – тропеическое сочетание в одной синтагме двух или нескольких несовместимых, но не контрастных слов:

The baby sardine saw its first submarine, and went swimming in terror to its mother. "Don't be frightened, darling, "she reassured him, "it's only a can of people."

В следующем примере языковая игра строится на объединении в одной синтагме несовместимых слов *dancing about architecture*:

Writing about music is like dancing about architecture.

Оксюморон, парадоксальное сочетание в одной синтагме несочетаемых контрастных слов, которое образует новое понятие¹¹, также является популярным механизмом создания комического эффекта:

It was a deathbed scene, but the director was not satisfied with the hero's acting. "Come on!" he cried. "Put more life in your death."

Оксюмороны довольно часто становятся частью языковой игры в анекдотах:

Dentist: Open your mouth and shut up.

Для создания языковой игры также могут использоваться такие фигуры как асиндетон, антитеза, полиптон, монорим.

Асиндетон – синтаксическая фигура, которая соединяет цепочку однородных членов предложения без помощи союзов или предлогов по порядку буквы алфавита представлен в следующем примере:

During a divorce proceeding in court Mrs. Aigh-brow characterized her husband as follows:

"He is," says she, "an abhorred, barbarous, capricious, detestable, envious, fastidious, hard-hearted, illiberal, ill-natured, jealous, keen, loathsome, malevolent, nauseous, obstinate, quarrelsome, raging, saucy, tantalising, abominable, bitter, captious, disagreeable, execrable, fierce, grating, gross, malicious, nefarious, obstreperous, peevish, savage, violent, waspish, acrimonious, blustering, growling, hateful, malignant, odious, perverse, choleric, disgusting, hectoric, incorrigible, mischievous, offensive, pettish, sharp, snapping, sneaking, sour, testy, tiresome, tormenting, touchy, arrogant, austere, awkward, boorish, brawling, brutal, bullying, churlish, clamorous, crabbed, cross, currish, dismal, dull, grumbling, horrid, huffish, insolent, irascible, ireful, morose, murmuring, opinionated, oppressive, outrageous, overbearing, petulant, rough, rugged, spiteful, splenetic, stubborn, stupid, sulky, sullen, suspicious, treacherous, troublesome, tyrannical, wrangling, yelping dog-in-the-manger."

⁸ Береговская Э.М. Указ. соч. – С. 119.

⁹ Там же. – С. 111.

¹⁰ Там же. – С. 51.

¹¹ Береговская Э.М. Указ. соч. – С. 97.

Антитеза – фигура контраста, которая состоит в резком противопоставлении понятий¹², является основой комического эффекта в следующем анекдоте:

A: Their engagement is still a secret?

B: So everybody is saying.

Полиптот – синтаксическая фигура, в соответствии с которой слово употребляется в микроконтексте в разных грамматических формах¹³, достаточно часто используется в качестве механизма создания языковой игры в английских анекдотах:

Does a doctor doctor a doctor according to the doctored doctor's doctrine of doctoring, or does the doctor doctor the doctor according to his own doctoring doctrine?

В следующем примере обыгрывается монорим. Слова во фразе «no mon, no fun, your son» объединены одной

рифмой, так же как и слова фразы «how sad, too bad, your dad».

A son at college wrote his father: "No mon, no fun, your son."
The father answered: "How sad, too bad, your dad."

Таким образом, английский анекдот часто включает в себя элементы языка художественной литературы. Смысл и функция образных форм выражения в анекдотах отличаются от эстетических свойств художественного текста. В анекдоте изобразительно-образные средства используются не столько для создания стилистического эффекта, сколько как механизм создания языковой игры, лежащей в основе комизма языковых анекдотов.

¹² Береговская Э.М. Указ. соч. – С.21.

¹³ Там же. – С. 109.

СТИЛИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ Л. АНДРЕЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА «ГУБЕРНАТОР»)

В статье рассматриваются особенности использования в системе художественного текста Л. Андреева односоставных предложений, периодических, парцелированных, сравнительных конструкций.

Каждая синтаксическая единица в системе художественного произведения отражает особенности восприятия действительности писателем, движение его мысли. Для того или иного автора типичные и регулярно повторяемые синтаксические конструкции органически связаны со строем художественного мышления, познания мира.

В произведениях Л. Андреева практически нет ни одной языковой единицы, которая не составила бы художественно необходимую часть целого.

Л. Андреев через изображение повседневной жизни людей акцентирует внимание читателя на «проклятых вопросах»: «несовершенство человеческой природы с её болезнями, животными инстинктами, злобою, жадностью и пр.; вопросы о цели и смысле бытия, о Боге, о жизни и смерти...»¹ – и наполняет читателя жаждой обновления существующего мира. Жанр рассказа всегда требует от писателя сделать малую форму ёмкой и многозначной. В рассказах Л. Андреева все языковые единицы используются ради исчерпывающе полного раскрытия своих идей, чувств, мыслей. Проследим это на некоторых примерах использования в системе художественного текста Л. Андреева односоставных предложений, периодических, парцелированных, сравнительных конструкций.

В ряде произведений Л. Андреева определённый тип односоставного предложения является языковым стержнем, вокруг которого группируются остальные языковые единицы. Как отмечает К. И. Чуковский, у Л. Андреева «одно свойство, одна чёрточка, один тезис, одна фраза растёт, и ширится, и разбухает, как нога в водянке, а все другие свойства и чёрточки, и тезисы искусственно уменьшаются, отрезаются, отбрасываются»². Так, доминантой рассказа «Губернатор», написанного автором в августе 1905 года и ставшего откликом на убийство 17 февраля эсером И. Каляевым московского генерал-губернатора великого князя Сергея Александровича, является неопределённо-личное предложение «*Меня убьют*», через которое выражается фатальная обречённость губернатора. Предыстория проста: к губернатору пришли уже три недели бастовавшие рабочие с пригородного завода, доведённые голодом и нищетой до отчаяния. Они выдвинули требования, которые губернатор осуществить не мог, повели себя очень вызывающе и дерзко. Губернатор разгневался и в этом душевном порыве отдал приказ расстрелять толпу. В результате было

убито 47 человек, среди них женщины и дети. Но эти события не составляют собственного сюжета рассказа. Факты даны через призму восприятия губернатора, как толчок к его переживаниям. Основа сюжета – духовная эволюция губернатора, находящегося на грани жизни и смерти, перерождение человеческой души. А далее детально описывается процесс ожидания возмездия за содеянное. Губернатор постепенно осознаёт весь ужас и трагизм своего поступка и готовится принять неизбежное возмездие – смерть – от некоего неведомого судьбы, от Закона Мстителя. Впервые губернатор облекает в словесную форму мысль о смерти во время разговора со своим сыном. Он троекратно настойчиво твердит, как заклинание: «... я чувствую это: меня убьют», «...знаю: меня убьют», «но теперь понимаю: меня убьют». Такие предложения настойчиво повторяются на протяжении всего рассказа. Факт убийства, как неотвратимо надвигающееся событие, обрастает новыми деталями: «*Убьют меня, наверно, из револьвера...*», «*Убьют, как негодяя*». Та же фраза звучит не только из уст губернатора, но и из уст рабочих, сидящих за столиком в пивной лавке: «*Бомбой убьют*», «*Убьют просто утром*». Автор использует форму неопределённо-личного предложения, поскольку не акцентирует внимание на деятеле, который совершит это действие. И даже в диалоге губернатора Петра Ильича со своим садовником это неопределённое лицо конкретным не становится:

«– Слышал я, Егор, *будто хотят меня убить*. За рабочих, знаешь, тогда...

– Кто их знает. *Пожалуй что убьют, Пётр Ильич*.

– А кто же убьёт-то?

– *Да народ, общество* – по-нашему, по-деревенскому».

Л. Андреев показал, что движениями народной души управляют не классовые интересы, а нечто внешнее, неподвластное человеческой воле. Чувство, толкавшее жителей города к мести губернатору, было «само по себе неисследимая тьма, оно царило торжественно и грозно, и тщетно пытались люди осветить его свечами своего разума». Символично первоначальное название этого рассказа – «Бог отмщения». Это великий закон, «за смерть платящий смертью». В таком осмыслении событий читается шопенгауэровская идея о «мировой воле».

Односоставные номинативные предложения со значением оценки употребляются, во-первых, в речи губернатора: «*Вздор!*» (наиболее часто используемая конструкция), «*Безобразия!*», «*Какая мерзость!*», «*Отговорки*», «*Какая бедность*», «*Болван!*». Он испытывает огромное душевное напряжение, поэтому речь героя эмоциональна. Во-вторых, форма номинативного пред-

¹ Цит. по: Л. Андреев. Собрание сочинений. Т.1. Рассказы 1898–1903 гг. – М.: «Художественная литература», 1990. – С. 13.

² Чуковский К. И. Леонид Андреев большой и маленький // Чуковский К. И. Собр. Соч.: в 15 т. – М.: Терра – Книжный клуб, 2002. – т. 6. – С. 181-218.

ложения используется для оценки поступка губернатора в анонимном письме:

«Отложив конверт, он развернул тонкий, промокший от чернил лист и прочёл:

“Убийца детей”.

Всё белее и белее становится лицо; вот оно почти такое же белое, как волосы. И расширенный зрачок сквозь толстые выпуклые стёкла видит:

“Убийца детей”.

Буквы огромны, кривы и остры и страшно черны; и они колышутся на лохматой, как дерюга, бумаге:

“Убийца детей”.

Эта фраза, повторенная троекратно, проникает в сознание, как будто бы пригвождая губернатора к позорному столбу. Но сам Л. Андреев сочувствует раскаявшемуся грешнику, считая, что никто в отдельности не виноват, ужасна жизнь в её совокупности.

В-третьих, номинативные конструкции помогают несколькими штрихами воссоздать пейзаж: «Сбежавшись в кучу, как испуганное грозою стадо, жались друг к другу домишки с дырявыми крышами, переломанными коньками, выпертыми вперёд, как стариковские подбородки, окнами. *Потом пустырь, остатки забора, забитый колодец с опустившейся вокруг землёю – и огромные липы за высокой полуразобранной огородей, большой барский дом, какими-то судьбами попавший в это захолустье, давно уже не жилой, дряхлый, с закрытыми ставнями и заржавевшей от времени железной дощечкой... Дальше опять домишки и три подряд голые, кирпичные корпуса без орнаментов, с редкими ввалившимися окнами*». Распространение главных членов односоставных номинативных предложений согласованными и несогласованными определениями помогает нарисовать убогую картину жизни людей.

Безличные предложения со значением состояния окружающей среды используются для описания обстановки, причём часто они семантически однотипны. Важные знаковые события во внутренней душевной жизни губернатора происходят, когда вокруг темно и тихо. Когда губернатор приезжает посмотреть на трупы убитых людей, в пожарном сарае, где они лежат, *«было темно и прохладно»*. Важный разговор с сыном происходит поздним вечером: *«Как темно, однако! – сказал Алексей Петрович, останавливаясь; они вошли в глубину аллеи, и дальше ничего нельзя было разобрать в сплошном мраке...»*. В темноте страхи усиливаются, к тому же ощущается параллель между состоянием природы и внутренним состоянием героя: у человека, нарушившего одну из христовых заповедей: «не убий», на душе становится темно. Такой человек уходит от света, исходящего от Христа.

Когда губернатор приезжает посмотреть на трупы, в пожарном сарае *«...было тихо – слишком тихо для такого множества людей, и вошедшие живые не могли разогнать тишины»*. Во время прогулки с сыном в саду также царит тишина: *«...и шороха шагов не слышно было, и всеобъемлющая пустота царила безраздельно и властно»*. И даже на Канатной улице, где ютилась в жалких лачугах беднота, *«было спокойно и тихо»*. Седьмая глава заканчивается цепочкой безличных предложений *«Как спокойно, как темно – как тихо!»*. Все угрозы и

анонимные письма шлют губернатору из чёрного пространства, полного безмолвия. Когда губернатор после чтения анонимных писем выходит на балкон, *«...не видно было ни одного освещённого окна и езды не слышно было»*. Но эта тишина чрезвычайно обманчива, в ней нарастает «великое и страшное ожидание» предстоящего убийства. Л. Андреев является мастером в изображении нарастания настроения, и в «Губернаторе» это ему особенно удалось.

Лейтмотивом проходят две реплики губернатора. Первая: *«Поздно!»*, которую он неоднократно произносит вслух, оставаясь наедине с самим собой. Форма безличного предложения передаёт ощущение безнадежности, безысходности, невозможности исправить совершенную ошибку. Вторая: *«Позорно!»*. Герой даёт безжалостную оценку своему поступку через определение внутреннего душевного состояния. Чем ближе развязка, тем чаще звучат эти слова из уст губернатора: *«...теперь, оставаясь один, он часто вслух произносил отрывочные слова, не связанные ни с какой определённой мыслью, и особенно часто повторял два слова: “вздор!” и “позорно!”»*.

В письме Гимназистки автор использует безличные предложения или безличные части сложных предложений со значением внутреннего состояния героини. Несколько раз повторяются фразы: *«Мне сделалось так страшно...», «мне сделалось страшно жаль вас, как будто бы я знала вас лично», «И клянусь, что буду молиться о вас и буду плакать о вас, как будто я была ваша дочь, потому что мне очень, очень жаль вас», «P. S. Пожалуйста, сожгите это письмо. Мне очень жаль вас, очень»*. Доброе отношение чужого человека вступает в контраст с отношением к губернатору близких ему людей, его семьи: *«В губернаторском доме узнали о предстоящей смерти губернатора не раньше и не позже, чем в других местах, и отнеслись к ней со странным равнодушием»*. Этим подчёркивается углубляющееся одиночество человека, смотрящего в лицо грядущей смерти.

По мере того, как мысль о чудовищном поступке постепенно убивала губернатора, от него начало веять пустотой формы, потерявшей содержание. С помощью безличных предложений автор показывает нам физическое состояние перерождающегося героя: *«И только холодно становилось и хотелось согреться, но нечем было...»*.

Описание самого убийства в конце рассказа занимает всего несколько строк, поскольку для автора это художественно неинтересно. При этом Л. Андреев очень искусно и тонко оттенил кровавый эпизод мелкими бытовыми чёрточками, безразличие которых делает ужас трагедии особенно рельефным. В создании этих штрихов принимают участие номинативные и безличное предложения: *«...грязная пустыня площади с втоптаннами в грязь соломинками сена, глухой забор», «всё равно уже поздно»*.

Интересно отметить, что в «Губернаторе», как и в других рассказах Л. Андреева, часто встречаются подлежащие, выраженные цельными словосочетаниями со значением неопределённости: *«... над городом пронёсся кто-то тёмный и весь его осенил своими чёрными крылами», «кто-то очень сильный, даже могуществен-*

ный, бьющий без промаха, должен на днях убить губернатора...», «...что-то огромное и всепокрушающее, подобно циклону, пронеслось над жизнью...». Они помогают создать ощущение того, что в мире действует некая внешняя сила, совершенно неподвластная человеческой воле. Так проявляется своеобразный «андреевский мистицизм».

В авторской речи Л. Андреев использует изредка периодические конструкции: «И те, кто был равнодушен к событию и странным выводам из него, и те, кто радовался предстоящей казни, и те, кто глубоко возмущался ею, – все одним огромным ожиданием, напряжённым и грозным, ожидали неизбежного». «И так же страшно правдив стал в чувствах своих и их выражении: молчал, когда молчалось, уходил, когда хотелось уйти, спокойно отворачивался от собеседника, когда тот становился скучен». Они ритмизируют повествование, создавая синтаксический параллелизм, и в то же время вмещают в рамки одного предложения большой объём информации.

Использование лексического повтора, а также авторского тире во фразе: «Так – ходят – губернаторы. Так – ходят – губернаторы» позволяет автору передать отбивающие такт шаги. Лексический повтор в сочетании с нестандартной расстановкой знаков препинания может ставить эффектную точку в конце главки (см., например, шестую главу): «Он стоял у холодной печки – горела лампа на столе за зелёным матерчатым зонтиком – где-то далеко играла дочь Зизи на рояле – лаял губернаторшин мопс, которого, очевидно, дразнили – лампа горела. Лампа горела».

Л. Андреев мастерски использует и сравнительные конструкции. Они могут представлять собой сравнительный оборот: «Всё ниже и ниже, кружась, как ястреб над замеченным кустом, и суживая круги, опускалась мысль в глубину», «... Желта она, как лимон», придаточную часть со значением сравнения, причём по структуре она часто неопределённо-личная: «И лицо его медленно закрывалось – как будто вновь по одному закрывали все окна и двери в глухом заколоченном доме», «И теперь, после минутного удивления, он принял этого

неведомого судью спокойно и просто, как встречают хорошего и старого знакомого», значение сравнения может передаваться и отдельным предложением: «И люди были изумлены странной и даже страшной новизной явившегося. Так, вероятно, звери, привыкшие думать, что платье человека составляет самого человека, бывают поражены, увидев его голым».

Использование парцеллированных конструкций придаёт особую экспрессию повествованию: «– Детки все перемёрли. Детки-детки все перемёрли. Детки». «Он заранее вынул его (платок) из кармана и, зажав в маленький твёрдый комок, держал в правой руке; потом осторожно расправил его и быстро махнул, но не вверх, а вперёд, словно бросал что-то. Словно бросал пули».

В авторской речи предложения, даже вынесенные в абзац, часто начинаются с сочинительного союза «и»:

«Всё в мире для него (сына губернатора) было ясно и просто, всё делилось без остатка, и он знал, что с казаками во всяком случае лучше, чем без казаков».

И в упрёках его звучало искреннее негодование, смягчаемое только вежливостью да боязнью задеть стариковское самолюбие...». «Было это осенью, и тучи низко ползли над чёрным жнивьем. И все они ушли в город, к свету...». Парцелляция сложносочинённого предложения акцентирует внимание читателя на каждой из его частей.

Как отмечает Л. А. Смирнова, «творчество Андреева не укладывается ни в одно модернистское течение... По направленности художественного мышления он был близок реализму, в построении образа, поэтике шёл в ногу со многими нововведениями модернистской литературы»³.

Итак, рассмотрение немногочисленных примеров использования различных типов односоставных предложений, периодических, парцеллированных, сравнительных конструкций Л. Андреевым подтверждает справедливость мысли о том, что все элементы языка должны рассматриваться в системе художественного произведения как его неотъемлемые компоненты, стилистическая значимость которых определяется главной идеей, художественным замыслом произведения.

³ Смирнова Л. А. Русская литература конца 19 – начала 20 века. Учебник для студентов пед. институтов и университетов. – М.: Лаком-книга, 2001. – С. 209.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена проблемам лингвокультурологии, социокультурной картине мира и теории ментальности.

Ключевые слова: социолингвистика, язык, культура, менталитет, лингвокультурология, когнитивная лингвистика.

Язык является формой отражения окружающей человека действительности. Изучением человека и его взаимодействия с окружающим миром, зафиксированного в сознании (в виде понятий, образов, поведенческих актов) занимается лингвокультурология – наука, отвечающая современным требованиям лингвистики и культурологии. Проблемами культурологии занимались многие исследователи (Н. Д. Арутюнова, Е. В. Бабаева, В. В. Воробьев, В. И. Красавский, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, В. Н. Телея, Н. И. Толстой и т. д.). Потенциальная задача лингвокультурологии состоит в том, чтобы «эксплицировать культурную значимость языковой единицы (то есть «культурные знания») на основе соотнесения языковой единицы с кодами культуры» [2: 94].

Лингвокультурологию сегодня можно считать новым, самостоятельным и интенсивно развивающимся направлением лингвистики, исследующим проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке, в результате чего культура стала как бы «формой общения между людьми» [1: 254].

Язык, являясь одним из видов человеческой деятельности, оказывается неотъемлемой частью культуры. «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [6: 79].

Среди функций языка важнейшими можно считать те, которые связаны с операциями над информацией (знаниями человека о действительности) – созданием, хранением и передачей информации, а значит – культурного наследия. Среди фундаментальных характеристик языка выделим следующие:

- 1) объективный характер языка и субъективный характер его речевых реализаций;
- 2) материальный, субстанциональный характер лексического состава языка и идеальный характер грамматики;
- 3) способность языка отображать внеязыковую (объективную) действительность в национально детерминированном (национально субъективном) виде, то есть формировать языковую картину мира данного языка и его индивидуальное семантическое пространство;
- 4) системный характер языка, что в значительной степени отражает системный характер нашего познания и обуславливает структурирование семантического пространства каждого языка;
- 5) коммуникативная функция языка как первичная его функция и наличие в языке системы языковых механизмов, обеспечивающих как содержательную и

формальную правильность речевых построений, так и решение коммуникативных задач говорящего.

Лингвокультурология исследует сложное и многоаспектное соотношение языка и культуры, развиваясь на основе когнитивной лингвистики. Она изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражает этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (систем, норм, общественных ценностей) [2: 29]. Отличаясь деятельностной, активной поведенческой реакцией на мир, различные культуры, а тем самым и различные языки имеют специфическую национальную окраску. Целостный, глобальный образ мира представляет собой картина мира.

Понятие «картина мира» впервые появилось в трудах Витгенштейна, посвящённых исследованиям в области философии и логики. В дальнейшем этот термин стал употребляться и в других науках, центром изучения которых является человек и его взаимодействие с окружающим миром. Современные лингвисты-исследователи (Ю. А. Апресян, Н. Д. Арутюнова, А. П. Бабушкин, Ю. М. Лотман, Г. В. Колшанский и др.) рассматривают картину мира как идеальное образование, которое состоит из структурно-организованных компонентов, обладает определёнными свойствами, выполняет присущие ему функции и закономерно развивается.

В качестве компонентов картины мира выступают субъект отражения, объект отражения и результат отражения. Определяющим критерием при изучении картины мира является человеческий фактор, поэтому естественно, что субъектом отражения выступает человек (индивидуальная картина мира), группа лиц (социально и территориально-ограниченная картина мира) или общество в целом (национальная картина мира). Под объектом отражения понимают мир во всём его многообразии. Результат отражения – определённая картина мира, представляющая знания об объектах отражения. Данные знания возникают в процессе познавательной деятельности субъекта и фиксируются в его сознании в виде понятий, образов, поведенческих актов.

Кроме того, влияя на окружающий мир, человек сам оказывается под влиянием этого мира. Идеи, символы, знаки окружающего мира, порождённые человеком, воздействуют на него самого.

В формировании картины мира принимают участие все стороны психической деятельности человека, начиная с восприятий и ощущений и заканчивая мышлени-

ем и самосознанием. Это объясняется тем, что человек, формируя в своём сознании образ мира, опирается в постижении окружающей его действительности прежде всего на собственные чувства, а потому его сознание предстаёт не только как знание об объектах, но и как его «эмоциональное переживание» [3: 54].

Картина мира (назовём её социокультурной картиной мира) отражается в языке не как в зеркале, она формирует язык, а с ним и его носителя. С другой стороны, сам язык модулирует социокультурную картину мира, выражает человеческий мир в форме отражения объективного мира, является способом существования сознания, которое формируется с помощью преобразования и осмысления знания. Язык моделирует мир в так называемом языковом сознании.

Под языковым сознанием мы понимаем особенности культуры и общественной жизни определённого человеческого коллектива, выражающиеся в психическом своеобразии и специфических чертах языка. В языковом сознании, иначе говоря, формируется национально-субъективный образ мира и отражаются общенародные, стереотипные представления о явлениях. Так как языковое сознание индивида обуславливается внешними по отношению к сознанию факторами, совокупностью мнений, воззрений, чувствований представителей одной культуры, следует обратить внимание на ментальный характер данного явления.

Менталитет проявляется в виде картины мира, которую имеет отдельный индивид, разделяя свойственные коллективу, к которому он принадлежит, ценности, представления, установки. Менталитет определяет «способ мышления» индивида. Коллективные установки и стереотипы влияют на индивида и дают возможность и право считать себя членом данного общества и коллектива. Социологи приравнивают менталитет к абсолютной модели поведения, идеальному коду, представленному в виде заданного набора установок.

Менталитет является не только формой состояния сознания, но и средством постижения явлений. «The Concise Oxford Dictionary» определяет менталитет как способность находиться в разуме, быть в своём уме; уровень интеллектуальных возможностей; склад ума (в широком смысле), настроение, характер. Когнитивная лингвистика считает менталитет специфическим способом восприятия и понимания действительности, определяемым совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определённой личности, социальной или этнической группы людей [4: 67].

Теория менталитета возникла из осмысления феноменов коллективного сознания, находящихся в удалении от определённого коллектива, и служит инструментом в познании чужого. Теория ментальности дала возможность анализировать механизм формирования общественного сознания и исследовать механизм взаимодействия и взаимопонимания различных культур, что привело к появлению в лингвистике новых исследований, опирающихся на взаимодействие и взаимопроникновение языка и культуры. Языковое сознание и культурные ценности (собственно культурные категории и установки) отображаются и фиксируются в языке в виде ментальных моделей обыденной картины мира. Таким образом,

в языке, опирающемся на контекст культурных традиций, опредмечивается национальное мировидение и миропонимание.

Языковая картина мира являет собой систему образов, понятий, эталонов, стереотипов и символов, которые представляют знания определённого народа об окружающем мире. Данные знания, полученные в процессе познавательной деятельности человека, оцениваются им согласно предпочтениям и нормам общества и фиксируются в значении языковых единиц [5: 87].

Под языковой картиной мира мы понимаем представление о действительности, отражённые в знаках и значениях языка, но считаем её ограниченной, поскольку она называет и категоризирует не все значения, которые существуют в сознании.

Моделированию национальной картины мира способствует выявление специфики комбинирования тех культурно-значимых признаков, которые связаны с ценностными предпочтениями общества, со стереотипами сознания и поведения. Мы воспринимаем окружающий мир именно так, а не иначе благодаря тому, что наш выбор при его интерпретации предопределяется языковыми привычками нашего общества. Приобретая знания об окружающем мире, человек развивает свою картину мира, так же как, приобретая язык, человек развивает его, совершенствуя свою семантику.

В понимании Н. М. Лебедевой, «наша собственная культура задаёт нам когнитивную матрицу для понимания мира, так называемую «картину мира» [4: 78].

Представляется несомненным, что при усвоении родного языка у ребёнка формируется фильтрующая сетка, заставляющая воспринимать мир в определённых категориях: «Мы расчлняем природу в направлении, под сказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстаёт перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном – языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчлняем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе в основном потому, что мы – участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определённого речевого коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка» [8: 213]. Опубликовано это было ещё в 1956 году, однако очевидным не стало. В лингвистике доминирующим как был, так, по сути, и остался подход, основателями которого стали Блумфильд и Хомский. Общий принцип этого подхода – исследование языка с формальной точки зрения, с одной стороны, без рассмотрения языка в качестве носителя значений, а с другой стороны, с отрицанием даже возможности того, что и сам способ формализации языкового материала можно проинтерпретировать с точки зрения его значения. Доказательством того, что данная точка зрения по-прежнему доминирует, может служить вышедший в 1994 году бестселлер по лингвистике «Языковой инстинкт» Стивена Пинкера. В своей книге Пинкер отмечает: «... нет никаких научных данных, свидетельствующих о том, что языки существенным образом формируют об-

раз мышления носителей этих языков. Идея, что язык формирует мышление, казалась правдоподобной, когда учёные ничего не знали о том, как происходит процесс мышления, и даже о том, как можно это исследовать. Теперь, когда знают, как следует мыслить о мышлении, стало меньшим искушение приравнивать его к языку только по той причине, что слова легче пощупать руками, нежели мысли» [7: 58]. Он высмеивает предположение, что фундаментальные категории действительности не наличествуют в реальном мире, а налагаются культурой, напрочь отвергая теорию Уорфа («чем более мы рассматриваем аргументы Уорфа, тем менее осмысленным они кажутся») [7: 60].

Разумеется, при достаточной распространённости эта точка зрения не является всеобщей, хотя количество её приверженцев достаточно велико. Однако, несмотря на наличие обширной критики, предложенный Уорфом взгляд на язык представляется логичным, а исследования в этой области – достаточно перспективными.

Литература

1. Ю. М. Лотман. Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история. – М.: «Языки русской культуры», 1994. – 464 с.
2. В. А. Маслова. Введение в лингвокультурологию: Учебн. пособие. – М.: Наследие, 1994. – 208 с.
3. Б. А. Серебренников. О материалистическом подходе к явлениям языка. – М.: Наука, 1998. – 320 с.
4. И. А. Стернин, М. А. Стернина. Очерк американского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2001. – 100 с.
5. В. Н. Телия. Русская фразеология. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
6. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2001. – 264 с.
7. Steven Pinker. The language instinct. New York: William Morrow, 1994. – 265 p.
8. B.L. Whorf. Language, thought and reality/ selected writings of B. L. Whorf. Ed. John B. Carroll. New York:Wile, 1956. – 213 p.

ФРАНЦИЯ: ОБРАЗЫ, СИМВОЛЫ, СЛОВА

В статье рассматриваются французские символы, эмблемы, образы и пословицы, отражающие менталитет французского народа.

Ключевые слова: флаг, эмблема, девиз, Марианна, галльский петух, колокольня, мосты, море, побережье, хлеб, нравы и обычаи, пословицы.

Говорить о Франции можно бесконечно. Являясь европейской страной, она во многом отличается от своих соседей. Прежде всего зрительно. О Европе говорят, что ее основные цвета желтый и серозеленый. Франция же многоцветна. В этом многоцветье выделяются синий и красный цвета. Это цвета ее городов, домов, улиц, поездов, машин, одежды. Это цвета ее флага. Современный трехцветный флаг был учрежден Наполеоном в 1812 году. А прежде, начиная с 1789 года, флаг был двухцветным, красно-синим, так же как и кокарды национальной гвардии Парижа. Позднее Ла Файет (генерал и политический деятель, лидер либерального дворянства) добавил белый цвет в знак уважения к королю. Порядок их следования был таков: белый в центре, синий и красный по углам. Наполеон изменил форму флага – из квадратного он стал прямоугольным – и изменил расположение цветов: синий, белый, красный слева направо. Такого же цвета шарф мэра и его заместителей во время совершения официальных церемоний.

Поскольку флаг Франции трехцветный, слово *couleurs* в результате метонимического переноса стало обозначать *флаг, знамя*. Это значение зафиксировано, в частности, в выражении «*gendre les honneurs aux couleurs*» – *салютовать знамени*.

Символом Франции является Марианна в традиционном фригийском колпаке. Красный конический колпак, свернутый в верхней части в виде рога наперед, был традиционным головным убором фригийцев, затем греков. Во время Великой французской революции декретом от 19 июня 1790 года этот головной убор был узаконен как символ революционности. В 1793 году он стал официальным головным убором членов Конвента. Позднее, после 9-го Термидора (1794 год), он перестал быть официальным головным убором. В настоящее время его можно увидеть на государственной печати, на марках, рисунках, изображающих Марианну.

Кроме рисунков, существуют скульптурные бюсты Марианны. Они имеются почти в каждой мэрии (а их во Франции более 36 тысяч). Эта традиция восходит к 1877 году. Прежде мэрии украшались бюстом Наполеона. Само имя Марианны является, очевидно, слиянием двух имен – Мари-Анн. Трубадур Гийом Лавабр первым употребил его для обозначения республики в поэме «Выздоровление Марианны», написанной на окситанском языке («*La Garison de Marianne*»). Сейчас существует обычай выбирать Марианну из самых красивых и популярных французенок. Прототипами Марианны для скульптора были Мирей Матье, Катрин Денев, Брижит Бардо, а в 1989 году, во время празднования двухсотлетия Великой

французской революции, ей стала представительница одной из древнейших дворянских семей манекенщица фирмы «Шанель» Инес де Фрес-санж.

Сам факт выбора эмблемы для страны говорит о ее характере. Франция, может быть, одна из редких стран, которая не выбрала в качестве эмблемы какого-нибудь дикого зверя, символизирующего силу, гордость или жестокость, такого, как лев, орел, медведь или пантера. Ее эмблема – галльский петух. «Галус» в латыни обозначало *петух и галльский*. Впервые петух был использован в качестве эмблемы Франции на медали 1665 г. в честь победы Франции над Испанией. На ней изображен французский петух, обращающий в бегство испанского льва. При Июльской монархии (1830 г.) он становится официальной эмблемой Франции и появляется на древках военных стягов, а начиная с 1848 г. появляется на государственных печатях. Затем, в 1899 г., он появляется на двадцатифранковых монетах. В XX веке он становится также официальной эмблемой французских спортсменов на международных состязаниях. Петух является также для французов символом мужественности и бойцовых качеств. Поэтому о донжуане говорят: «Это красивый петух» («*C'est un beau coq*»), о задире – «Он дерется как петушок» («*Il se bat comme un petit coq*»), а о первом парне на деревне – «Это деревенский петух» («*C'est le coq du village*»).

Петух также используется как флюгер на колокольнях соборов, указывая направление ветра. Кстати, обычное расположение деревни – вокруг колокольни. Этот факт нашел отражение в пословице «*Il faut placer le clocher au milieu de la paroisse*» («Место колокольни посреди деревни»).

Часто деревня ассоциируется во французском языке с колокольней. Поэтому поехать в родные места описывается во французском языке как «навестить свою колокольню» («*aller revoir son clocher*»), «никогда не покидать свои родные места» также описывается как «не покидать свою колокольню» («*N' avoir jamais quitté son village*»; «*ne perdre jamais de vue le clocher de son village*»).

Дюпон – одна из самых распространенных французских фамилий, имеющая значение «дом, находящийся у моста». Некоторые исследователи считают, что это прозвище служителя, осуществлявшего сбор пошлины за переход или переезд моста. Факт существования пошлины за оплату моста сохранился в названии моста в Париже «Мост двойной оплаты» («*Pont au double*»), который был так назван по двойной пошлине за переход моста в пользу больницы, одна из палат которой находилась на мосту. Кстати, фокусники могли не платить за переход

по мосту, если заставляли обезьяну делать трюки перед сборщиком пошлины. Отсюда возникло выражение «платить обезьяньей монетой» («*crareu au gambade*»), т. е. увиливать от уплаты долга, отделяться обещаниями.

Слово *pont* (*мост*) входит во многие французские пословицы. Древняя французская пословица гласит, что дьявол в древности был строителем мостов. Когда к нему обращались с просьбой закончить мост, он требовал в качестве награды душу первого существа, которое вступит на этот мост. И люди старались первыми пустить на мост кошку или собаку. Мосты воспеваются французами в песнях, поэмах. Один из самых старых французских мостов – мост дю Гар, построенный римлянами в I веке до н. э., имеет высоту 50 метров и состоит из трех этажей. Первый этаж шестиарочный, второй – одиннадцатипятиарочный и, наконец, третий – двадцатидвухарочный. Этот мост, расположенный недалеко от г. Нима, служил одновременно акведуком, направлявшим воду отдаленного источника к городу Ним.

В Париже 34 моста пересекают Сену, связывая левый и правый берег, прошлое и настоящее. Вот мост Мирабо, воспетый Аполлинером:

Под мостом Мирабо тихо Сена течет
И уносит нашу любовь...
...Проходят сутки, недели, года...
Они не вернутся назад.
И любовь не вернется... Течет вода
Под мостом Мирабо всегда.
(Перевод М. П. Кудинова)

Один из самых помпезных мостов – мост Александра III, который был торжественно открыт к Всемирной выставке 1900 года. Готовя союз с Францией, Александр III пригласил в Кронштадт французскую эскадру. Его сын Николай II заложил первый камень этого моста в 1896 году во время своего визита в Париж.

Мост искусств вошел в перифразу «инвалид моста искусств», которой обозначают члена Французской академии. Перифраза легко объяснима, если принять во внимание, что этот мост выводит к Французской академии, и вспомнить, что члены Академии, как правило, имели преклонный возраст. Характерной особенностью этого моста является то, что он предназначен только для пешеходов.

«Новый мост» (*Pont neuf*) – один из самых знаменитых французских мостов. Это был первый мост без построенных на нем домов. До этого все мосты средневекового города походили на флорентийский Пон-те-Веккио. А с «Нового моста» можно было любоваться Сеной. Сюда приходили погулять. Толпа кишела, фокусники, комедианты, различные мелкие ремесленники орудовали тут. Отсюда пошла поговорка «Здесь можно в любое время встретить монаха, белого коня и веселую девицу». Теперь это самый старый парижский мост. Поэтому, когда говорят: *Он чувствует себя как новый мост* (*Il se porte comme le pont neuf*), имеют в виду человека с крепким здоровьем.

Четыре моря омывают Францию. Может быть, поэтому образ моря широко используется во французском языке. Так, если по-русски о бесполезной работе говорят «носить воду решетом», то по-французски – «осушить

море с помощью губок» («*vouloir sécher la mer avec une éponge*»).

Франция имеет 3200 км морского побережья. Любовь французов к морю отразилась в поэтических названиях морского побережья: *Опаловый берег* (*Côte d'Opale*), *Белоснежный берег* (*Côte d'Albatre*), *Цветущий берег* (*Côte fleurie*), *Изумрудный берег* (*Côte d'émeraude*), *Лазурный берег* (*Côte d'Azur*). Она также отразилась в гербе Парижа: это крепкий непотопляемый парусник. «*Fluctuat nec mergitur*» (*плавает и не тонет*) – это выражение было принято французами в 1268 году как девиз Парижа.

Франция – это страна, где история материальной и духовной культуры тесно переплетены. Даже знаменитый французский хлеб в виде длинного батона имеет свою историю, связанную с французской революцией. 26 Брюмера 11 года (15 ноября 1793 г.) Конвент издал указ, который предписывал всем булочникам выпекать одинаковый белый хлеб, хлеб равенства, поскольку все граждане должны быть равны, а разница между богатыми и бедными должна исчезнуть. Однако французы считали и считают, что всякий хлеб хорош («*tout pain est saint a qui a faim*») и что каждый ест свой хлеб. И в течение еще длительного времени бедные питались круглым черным хлебом, наполовину состоящим из отрубей. Длинные же белые батоны, которые выпекались в основном в Париже, были явлением особенным, поэтому этот хлеб называли необычным, фантастическим («*rain de fantaisie*»). Только начиная с 50^х годов XX века этот хлеб становится повседневным для всех французов. Сейчас французский батон имеет строго определенную величину: 80 см в длину, 6-7 см в ширину и весит 300 граммов, он особенно ценится благодаря своей хрустящей корочке. В нем почти нет мякоти. Поэтому для бутербродов используется другая разновидность хлеба – хлеб с мякотью («*rain de mie*»), который продается уже разрезанным на кусочки и обернутым для сохранности в специальную прозрачную обертку.

С хлебом связаны и некоторые предрассудки французов. Один из них появился еще в XV веке. В Париже в то время ни один булочник не хотел продавать хлеб палачу. Карлу VII пришлось издать специальный указ, обязывающий булочников обслуживать и палача. Подчинившись этому указу, булочники тем не менее выразили свое неудовольствие тем, что переворачивали хлеб, предназначенный палачу, чтобы он отличался от остального хлеба. Поэтому считается, что перевернутый хлеб приносит несчастье.

Одна из разновидностей хлеба – рогалик (*croissant* – булочка в виде рожка) – любимое лакомство французов, без которого не обходится праздничный завтрак. Эта булочка была привезена во Францию из Австрии Марией-Антуанеттой, ставшей женой Людовика XVI. Легенда рассказывает, что в 1683 году именно венские булочники разгадали стратегию турок, что позволило австрийской армии одержать над ними победу. В ознаменование этого события булочники создали булочку из слоеного теста в виде серпа (эмблемы турецкого знамени) и преподнесли ее австрийскому императору. Эта булочка прижилась во Франции. В Париже была специальная булочная на улице Ришелье, в которой выпекали только рогалики.

Сейчас во Франции в неделю продают не менее 50 млн. рогаликов, каждый третий француз съедает рогалик за воскресным завтраком.

И все же во французском языке именно слово pain (хлеб), являющееся более древним, символизирует жизнь, достаток, благополучие. Мы находим во французском языке много образных сравнений, связанных с хлебом: *нежный*, как *свежий хлеб* («tendre comme du pain frais»), *добрый*, как *хлеб* («bon comme le pain»), *грустный*, как *день без хлеба* («triste comme un jour sans pain»). О человеке, побывавшем во многих местах и многое повидавшем, говорят: «Он поел разного хлеба» («Il a mangé

plus d'un pain»).

Поистине, у каждого народа свои нравы, обычаи, слова. Ubi homines sunt modi sunt (*где люди, там обычаи*) – нет изречения вернее этого. Мы можем еще добавить: где обычаи, там образы и слова.

Литература

1. Французско-русский фразеологический словарь/Под ред. Я. И. Рецкера. – М., 1963.
2. J. Duhamel .Grand inventaire du genie francais en 365 objets – P.: Albin Michel, 1990.
3. J. Duhamel. Vous les Francais. – P.: Albin Michel, 1989.

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОЙ ИНТЕРНЕТ-ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена основным аспектам ассимиляции англо-американских заимствованных Интернет-терминов в современном немецком языке, что связано с несомненным лидерством англоязычной терминологии в сфере информационных технологий во всём мире.

Ключевые слова: англоамериканизмы, Интернет-термин, графическая, грамматическая и структурно-семантическая ассимиляция.

Самой яркой чертой современной культуры является так называемая информационная революция. Широкое применение информационных технологий в индустрии, коммерции и быту порождает революцию, не имеющую параллелей в истории человечества, так как изменения, привнесенные ею в наш мир и мышление, значительно превосходят все тех, которые были совершены предшествующими технологическими революциями, и к тому же совершены за короткий период [Картер, 1989, 16]. Революционное влияние сети Интернет на мир компьютеров и коммуникаций не имеет исторических аналогов. Все предыдущие ключевые изобретения человечества, такие, как телеграф, радио, компьютер, лишь подготовили почву для происходящей сегодня беспрецедентной интеграции. Интернет является и средством мирового влияния, и средой для общения и сотрудничества специалистов, охватывающей весь мир.

В настоящее время в развитых языках около 90% лексики представлено научными и техническими терминами [Авербух, 2007]. В последние два десятилетия наблюдается настоящий бум появления новых слов, новых обозначений, связанных с информатикой: название аппаратуры, её частей, принципов действия, её использования, языков программирования, систем обработки данных и т.п. [Розен, 2000, 124]. Помимо узкоспециальных терминов имеется и немалое число внедрившихся в быт и производство названий разного рода компьютерных устройств, работы с ними, их продукции, достоинств и недостатков. К числу широко известных обозначений в этой области относятся, например, слова: *der Personal- / Homecomputer, die Software, der Chip, der / das Terminal, das Display, der Monitor (= Computerbildschirm), der Printer (= Drucker), der Server, das Modem, der Traffik, das Script, der Provider, der Proxy-Server* и др.

Новую главу в развитии терминологии в области информационных технологий открывает Интернет (*das Internet*), который появился в 1990-х как революционная технология *World Wide Web* «всемирная паутина». В терминологии эти события отразились так называемым «терминологическим взрывом», в том числе и в немецком языке. Процессы, связанные с терминообразованием в данной области, происходят под воздействием английского языка, в основном его американского варианта. Соответственно, в Интернет-терминологии немецкого языка можно найти большое количество англо-

американских заимствований (англоамериканизмов). В связи с усовершенствованием программно-аппаратной базы терминология Интернета пополняется терминами, характеризующими всевозможные аспекты и ресурсы функционирования Сети.

В 1991 году происходит много знаковых событий, вследствие которых появилось огромное количество новых международных терминов, многие из них были заимствованы немецким языком. Компания Sun Microsystems разработала новый язык программирования для Интернета *JAVA*. Этот объектно-ориентированный язык программирования предназначался для создания небольших, надежных, платформенно-независимых Интернет-приложений, которые можно распространять с Web-сервера. Одновременно появляется термин *World Wide Web (WWW)* для обозначения системы гипертекстовых страниц, которую разработал сотрудник CERN Тим Бернерс-Ли. Ему же удается создать язык гипертекстовой разметки документов *Hypertext Markup Language (HTML)*, широко применяющийся сегодня для создания страниц WWW.

В 1992 году Джин Поли впервые использует термин *Internet-Surfing* «Интернет-серфинг», обозначающий навигацию, путешествие по сети Интернет. В этом же году в Интернет появляется миллионный сервер. К Интернету подключается Всемирный Банк. Марк Андрессен и Эрик Бина, сотрудники National Centre for Supercomputing Application (NCSA) (Национального центра по вычислительным приложениям), разрабатывают первый браузер *Mosaic X*, и соответственно этот год считается годом появления термина *Browser* «браузер» – программы для просмотра Интернет-страниц.

В 1994 году появляются первые Интернет-магазины и виртуальные банки, после чего начинается бум электронной коммерции. Вследствие расширения данной отрасли появилась необходимость в электронной рекламе. В октябре 1994 года на Интернет-страницах появляются первые *Banner's* «баннеры». Сегодня термин *Banner* стал интернациональным, в немецком языке у него есть синоним *Werbeeinblendung*, который, однако, не так употребителен, хотя представляет собой довольно успешный вариант перевода термина *Banner* на немецкий язык.

20 марта 1998 года впервые проводится Всемирный День Интернета. WWW насчитывает уже 300 миллионов страниц и более 2 миллионов сайтов. В этом году

в терминологию вводятся два новых ключевых термина *Internet-Portal* «Интернет-портал» и *Internet Auktion* «Интернет-аукцион».

Сегодня Интернет практически вышел из-под контроля государственных организаций, превратившись в обширный источник информации и универсальное средство общения для людей во всем мире.

Рассматривая проблему терминологического заимствования из английского языка, следует остановиться на основных аспектах ассимиляции англо-американских заимствованных терминов. Под **ассимиляцией** понимается максимальное приближение фонетических, графических, грамматических и лексических характеристик лексемы к соответствующим нормам принимающего языка [Зеленецкий, Новожилова, 2003, 287].

При **графической реализации** англо-американские заимствования, как правило, сохраняют специфические черты в виде нехарактерных для немецкого языка сочетаний гласных и согласных звуков – *ai, ea, ee, oo, ou, ow, sc, ght, sh*, написание в конце слова *u*, а в начале и середине слова – *c*. Термины-неологизмы и даже заимствованные давно и не пережившие никаких смысловых изменений англоамериканизмы могут писаться в кавычках или курсивом.

Показателем новизны и ассимиляции служит написание имен существительных. В английском языке имена существительные пишутся со строчной буквы, а в немецком – с прописной. Написание англицизмов в немецком с прописной буквы является «наиболее частой формой графической интеграции» и зачастую единственным изменением по сравнению с их написанием в языке-источнике [Ярнатовская, 1956, 46].

Орфографические признаки языка-источника могут в процессе ассимиляции сближаться с орфографией языка-рецептора, однако не всегда это происходит регулярно и последовательно. Например, термин *E-Mail* – электронная почта, сообщение электронной почты – существует в немецком языке более 30 лет, но и сейчас можно встретить несколько вариантов написания: 1) оба компонента термина пишутся со строчной буквы – *e-mail*; 2) первый компонент термина пишется со строчной буквы, второй – с прописной – *e-Mail*; 3) оба компонента пишутся с заглавной буквы – *E-Mail*.

Написание многокомпонентных терминов, являющихся целостными номинативными единицами, также отличается разнообразием графического обозначения, что касается как написания со строчной или прописной буквы, так и слитного, дефисного и раздельного написания. Рекомендованное Дуденом написание с прописной буквы первого компонента многокомпонентных терминологических сочетаний выдерживается большей частью лексикографических источников: *Advanced audio coding* «метод аудиокодирования», *Database marketing* «управление базой данных». Однако на практике можно встретить следующие варианты написания: 1) все компоненты пишутся с прописной буквы: *Knowledge-Management-System* «система управления базой данных»; 2) все компоненты пишутся со строчной буквы: *half duplex* «полудуплексный режим»; 3) часть компонентов пишется с прописной, часть со строчной буквы: *Book-on-demand* «книга по запросу».

В отношении слитного, дефисного или раздельного написания сложных слов в немецком языке нет строгих норм. Рекомендуется писать сложные слова, состоящие из трех и более компонентов, через дефис, а сложные слова с меньшим количеством компонентов – слитно [Москальская, 2008, 266]. В написании заимствованных многокомпонентных терминов и здесь проявляется нерегулярность: *Applet-Viewer*, *applet viewer*, *Applet-viewer* «программа просмотра».

Одной из актуальных проблем англо-американского терминологического заимствования в немецкой Интернет-терминологии является **родоопределение**. Известно, что в современном английском языке нет грамматической категории рода имен существительных. Однако попав в немецкий язык, англицизм должен получить грамматический род, формальным показателем которого служит артикль [Адмони, 1972, 124]. По мнению В. Е. Ярнатовской, грамматический род, являясь характерным признаком имени существительного, служит основным из критериев для определения степени ассимиляции иноязычного слова [Ярнатовская, 1956, 43].

Грамматические пометы в лексико-графических источниках, контексты, в которых функционируют англо-американские заимствования, показывают, что приобретение категории рода происходит постепенно, причем в некоторых случаях у довольно употребительных существительных ссыла на грамматический род отсутствует, а иногда наблюдается колебание грамматического рода. Например, термин *Firewall* «брандмауэр, защитная система» в немецкой Интернет-терминологии используется в равной мере и как имя существительное мужского рода, и как женского.

В ряде случаев англоамериканизм становится инициальной частью гибридного термина, род которого по правилам немецкого языка определяется финальной частью, например: *die Hot-Standby-Betriebsweise* «режим работы горячего резервирования», *das EtherTalk-Netzwerk* «сеть *EtherTalk*».

На процесс присвоения грамматического рода могут влиять как формальные, так и семантические характеристики англоамериканизмов. По аналогии с известными в немецком языке и обладающими тем или иным грамматическим родом словами с интернациональными суффиксами, такими, как *-ment, -ion, -er*, английские термины на *-ment* относятся к среднему роду, на *-ion* – к женскому роду, на *-er* – к мужскому роду.

Основанием для выбора грамматического рода может служить и фонографическая аналогия: *die Fantasy* как *die Fantasie*.

Важным аспектом функционирования англоамериканизмов в немецкой Интернет-терминологии является их **семантическая ассимиляция**, то есть частичный или полный перенос значения слова в другой язык, где иноязычное слово воспринимается в совокупности его исходных смыслов без затруднений на уровне функционирования.

Одной из проблем номинации новых понятий с помощью заимствований является формирование новых производных смыслов в заимствующем языке. Семантическая деривация представляет собой когнитивно обусловленный фактор, поскольку между семан-

тикой слова и процессами восприятия имеется тесная связь. Это обусловлено тем, что в слове, которое выступает как материальный сигнал элементов объективного мира, отражаемых в мышлении, закрепляются результаты познавательной деятельности человека, которые служат базой для дальнейшего познания [Гринев, 2008, 25].

При знакомстве с немецкой Интернет-терминологией становится очевидным, что основную её часть представляют единицы, заимствованные из английского языка. Это объясняется двумя причинами: во-первых, немецкоязычная литература по проблемам сетевых технологий большей частью представляет собой переводы с английского языка, а во-вторых, имеющиеся словари по электронно-вычислительной технике и информатике составлены в основном в направлении с английского языка на немецкий.

Реальный процесс лексического заимствования можно проследить на терминах *Hardware* и *Software*. Слово *Hardware* существовало в английском языке задолго до начала становления отрасли электронно-вычислительной техники со значением «скобяные товары, металлические изделия». Сегодня значение слова *Hardware* тесно связано с терминологией электронно-вычислительной техники и имеет значение «аппаратные средства, аппаратура, оборудование, аппаратное обеспечение». Вероятно, по аналогии с *Hardware* в английском языке появился аналогичный термин *Software*, обозначающий «программное обеспечение». Графическое освоение этих терминов произошло сразу, одновременно с этим термины получили грамматический род – женский.

Семантическая ассимиляция – это длительный процесс, однако вследствие тенденции глобализации, ускорения процессов обмена научными знаниями, стремлением к унификации терминологии и вследствие других экстралингвистических факторов, обуславливающих становление современных терминосистем, включение заимствования в национальную лексическую систему

происходит довольно быстро, иногда в течение десятилетия.

В данной статье были рассмотрены актуальные проблемы англо-американских заимствований Интернет-терминов в современном немецком языке, что позволяет сделать следующие выводы. Англо-американские заимствования являются важным источником пополнения немецкой Интернет-терминологии. Ассимиляция англоамериканизмов происходит постепенно и последовательно. Заимствование англоамериканизмов можно рассматривать как положительное явление в рамках всеобщей глобализации, представляющей почти безграничные возможности современной информационной связи для деятельности учёных, вовлеченных в международное сотрудничество. Быстрый рост сети Интернет способствует интенсивному росту терминов, характеризующих всевозможные аспекты функционирования Сети. Такие термины являются истинными посредниками в процессе интеллектуальной коммуникации, протекающей в основном на английском языке.

Литература

1. Авербух К. Я. Общая теория термина. – Иваново, 2007.
2. Адмони В. Г. Строй современного немецкого языка. – М., 1972.
3. Гринёв С. В. Введение в терминологию. – М., 2003.
4. Зеленецкий А. Л., Новожилова О. В. Теория немецкого языкознания. – М., 2003.
5. Картер Р. Руководство по информационной технологии. – Лондон, 1978 // Перспективы информатизации общества. Ч. 2. – М., 1989.
6. Москальская О. И. Теоретическая грамматика современного немецкого языка. – М., 2008.
7. Розен Е. В. Как появляются новые слова? Немецкая лексика: история и современность. – М., 2000.
8. Ярнатовская В. Е. Грамматический род имён существительных в немецком языке. – М., 1956.

ПОВТОРНАЯ НОМИНАЦИЯ И ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ТЕКСТЕ

Настоящая статья посвящена исследованию повторной номинации в тексте. Повторная номинация, расширяя номинативные возможности языка, является важным фактором, организующим смысловую структуру высказывания.

Ключевые слова: повторная номинация, идентичная номинация, смешанная номинация, кореферентная номинация, семантическая основа, внешняя форма номинации, прямая номинация, косвенная номинация, тождество, синонимические конструкции.

Повторной номинацией мы называем наименование уже ранее обозначенного в данном контексте денотата: лица, предмета, действия, качества. Повторная номинация связана с первичным обозначением того же денотата отношениями кореферентности. Наиболее разнообразны повторные обозначения объектов (субстанций), а среди них – обозначения лиц, одушевлённых существ [Гак, 1998].

Повторная номинация на уровне высказывания может быть:

- 1) идентичной – Paris, c'est Paris; или вариативной, когда новое наименование отличается от предыдущего: Paris est la capitale de la France;
- 2) смешанной, при которой в номинативной цепочке перекрещиваются вариативные и идентичные значения.

Промежуточное положение между идентичной и вариативной номинациями занимает идентичная номинация с транспозициями. Явление обозначается словами, семантически идентичными, но различающимися по принадлежности к части речи. Возможность варьирования номинаций определяется логическими отношениями между понятиями и тем, что объект обладает множеством разнообразных свойств и аспектов. Объект можно назвать по различным признакам, которые избираются в качестве основы наименования.

Как известно, в логике выделяется пять основных типов отношений между понятиями [Горский, 1963: 54]: равнозначность (тождество); внеположенность, или исключение; контрадикторность; подчинение, или включение (отношение рода и вида); перекрещивание, или пересечение.

Между кореферентными номинациями на семантическом уровне чаще всего устанавливаются отношения равнозначности (при употреблении синонимов), включения (при переходе от более широкого обозначения к более узкому и наоборот) и пересечения (при наименовании объекта по его различным признакам). Что касается внешней формы номинаций, а не их семантической основы, то при их варьировании, кроме различных частей речи, используются словосочетания, перифразы, описания. С функциональной точки зрения номинации можно разделить на прямые и косвенные.

Рассмотрим данные явления на примере предложений тождества. Формальное выражение тождества $a=b$ включает в себя два аспекта: индикатор связи и индикатор тождества: $le (a) + Vc + le (b)$.

Поскольку одна и та же ситуация может быть описана по-разному, имеется возможность обозначения типового значения тождества несколькими способами, которые упорядочиваются вокруг инвариантной модели $le (a) + \text{être} + le (b)$ и представляют собой формы косвенной номинации. Сюда относятся:

- 1) речевые вариации предложений тождества. Во французском языке высказывания со значением тождества могут быть представлены структурами, в которых глагол-связка замещён паузой, передающейся на письме двоеточием, запятой, тире или алгебраическим знаком равенства: *Amour – Amour – c'est imider; Poésie=création;*
- 2) презентативы *voici, voilà: Enfin! Voilà l'excuse;*
- 3) так называемые «замкнутые» структуры (A и B = это одно и то же, это то же самое): *A et B, c'est la même chose, c'est le même, c'est tout un, cela revient du même, c'est du pareil du même (fam), cela s'équivaut, c'est du kif (fam), c'est kif-kif (fam). (Car aimer et haïr, c'est maintenant le même);*
- 4) глаголы, заменяющие être в его функции. Сюда относятся глаголы поля «именования» – *s'appeler, se nommer, se prénommer;* поля «соответствия» – *correspondre à, représenter, revenir à dire, revenir à, valoir;* поля «составления» – *composer, comprendre, constituer, consister, faire, former;* поля «ограничения» – *se réduire à;* поля «обозначения» – *signifier, vouloir dire;* поля «указания» – *désigner, marquer;* поля «состояния» – *rester, se faire, devenir, redevenir;* глаголы – *se dire, se lire, s'écrire, se noter, se prononcer, se traduire (Le premier amour de Balzac se prénommaît Laure, tout comme sa mère et sa soeur préférée);*
- 5) транспозиционные структуры, включающие в себя: сему «именования» – *être le nom (surnom, prénom, sobriquet, titre, pseudonyme);* сему «равенства», «эквивалентности», «идентичности» – *être l'équivalent de, être équivalent à, être égal à, être identique à;* сема «именования» – *avoir pour nom (prénom, surnom), avoir nom (prénom, surnom);* сему «соответствия» – *avoir le même sens que, avoir pour sens (Le Bien-Aimé est le surnom de Louis XV; Le lac Léman est identique au lac de Genève; «Sage» a le même sens que «savant»);*
- 6) трансформационные структуры, представляющие собой модификации структурной модели, которые осуществляются с помощью собственно каузативной диатезы (*On l'appelle Jacques*); пассивной диатезы (*Bonaparte fut baptisé par ses soldats «le Petit*

Caroyal»); деагентивной диатезы (Louis XIV a été surpommé «le Grand»).

Синонимические конструкции отличаются от исходной модели не только структурой, но и объёмом и характером передаваемого содержания. Мы видели, что повторная номинация может принимать различную форму и выполнять различные функции. Наиболее существенной для организации высказывания является вариативная повторная номинация. Она позволяет тонко выразить изменения объектов и отношение к ним участников коммуникации.

Расширяя номинативные возможности языка, повторная номинация способствует реализации его прагматико-коммуникативной функции. Повторная номинация используется в речи для выражения различных смысловых оттенков, часто модально-экспрессивного характера, и является важным фактором смысловой организации текста.

Литература

1. Гак В. Г. Языковые преобразования. – М., 1998.
2. Горский Д. П. Логика: Учебное пособие для пед. интов. – М.: Учпедгиз, 1963.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ПОВЕСТИ А. ЛИХАНОВА «МАГАЗИН НЕНАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ»

Статья посвящена изучению вопроса о специфике использования изобразительно-выразительных средств в языке художественного произведения. Форма автобиографической повести А. Лиханова предопределила речевую организацию: повествование от первого лица. В структуре повествования выделены план маленького героя и план повествователя. Точку зрения героя помогают выразить лексико-семантические, грамматические и синтаксические средства.

Ключевые слова: лексико-семантические средства, оценочные слова, лексический повтор однокоренных слов, контекстные синонимы, анадиплосис, настоящее историческое время глагола, вводно-модальные слова, различные синтаксические конструкции, вопросно-ответная форма изложения, риторические вопросы, два субъектно-речевых плана.

Среди многочисленных сложных проблем, которые исследует современное языкознание, важное место занимает изучение специфики языка художественного произведения, специфики речевой экспрессии в художественной речи.

Речевая экспрессия напрямую обусловлена использованием в тексте изобразительно-выразительных средств, которые автор создает с помощью смыслового своеобразия, смысловых «примесей» в слове и появления элементов оценочно-характеристических (*шея – шейка, хозяин – хозяйчик, голод – голодуха* и т.п.), с помощью приемов употребления и способов расположения разнообразных речевых средств.

Рассмотрим с этих позиций повесть А. Лиханова «Магазин ненаглядных пособий». Эта повесть входит в цикл произведений о военном детстве. В ней писатель рассказывает о жизни обыкновенного мальчишки в глубоком тылу в страшную военную пору. Произведение это строится как рассказ человека чувствительного о безвозвратно ушедших годах его детства. Повесть внешне ориентируется на традиционный жанр автобиографических произведений.

Форма автобиографической повести предопределяет определенную речевую организацию данного произведения. Оно представляет собой повествование от первого лица. Этот тип повествования характеризуется установкой на особую достоверность изложения, высокой степенью субъективности, что проявляется в резком увеличении (по сравнению с повествованием от третьего лица) стилистически маркированных и эмоционально-оценочных средств, элементов, выступающих одновременно и в экспрессивно-характерологической и в собственно экспрессивной функции.

Избранная А. Лихановым форма автобиографической повести не случайна. Обращение к теме детства позволило писателю объединить в повествовании разные точки зрения (взрослого и ребенка), соотнести показ событий и их оценку, синтезировать описание и изображение.

В структуре повествования последовательно выделяются два субъектно-речевых плана: план маленького героя и план повествователя, как бы заново переживающего свое прошлое.

Вспоминая о своем детстве, повествователь переносится в своего героя, подразумевая себя же – сначала семилетнего, затем десятилетнего – и реконструирует, творит вновь свое прошлое. Его герой постепенно постигает мир через слово и в слове. Речевой план героя включается в речевой план повествователя. Таким образом, структура повествования иерархична.

В своей повести А. Лиханов ведет глубокое исследование и детского характера, и жизни народа, сумевшего сохранить детям детство в суровое военное время. В тексте произведения наблюдается динамическое равновесие планов героя и повествователя.

Можно выделить ряд речевых средств, помогающих выявить и определить точку зрения ребенка.

1. Лексико-семантические средства, использующиеся в авторской речи:

1) Употребление «детских» слов, которые маленький герой употреблял в речи в детстве (*взрослые, ребята, мальчишки* (разг. – по словарю Ожегова), *ребятня, пацаны* (прост. – по словарю Ожегова). Например: «*Взрослых в этом магазине не бывало, единственная публика — дети. Но какие мы покупатели?; Потом отселились взрослые, наконец растаяли и мальчишки; Ребята будут показывать на меня пальцем; ...наша Анна Николаевна, опоздав немного на урок, привела с собой пацана в кителе с морскими пуговицами; ...кто на фронте, тот герой, слава ему и честь. Что у взрослых, то и у ребятни*».

2) Употребление оценочных слов. Точку зрения героя выражают слова с оценочным значением, несущие сильный заряд экспрессии, а также слова с суффиксами субъективной оценки (например, -оньк-, еньк-, очк-, овин-, ин-, -ух-, -юг-), что является яркой приметой детской речи вообще. Например:

«*Мы пели песню под ее неверный аккомпанемент на обшарпанном пианино, причем учительница не поворачивалась к нам, когда кто-нибудь нарочно выдавал пискливую ноту, громко хрюкал...; Дома мне влетело, бабушка и мама сбегали в милицию, заявив о моей пропалже, и моему беспутству посвящалась долгая женская руготня; Мы, махонькие ребята, уже слыхивали истонный бабий вой; Махусенькие карточки убеждали маму и бабушку, что прошлялся я не зря; Штуковина никак*

не походила на чудовище; Лежат пачки натуральных нашенских денег; дремлет седенькая старушка; ...не споткнуться о тротуарину; медленно, по шажочку, двигаюсь; Тем не менее мысленно освобождаю змеюгу из банки; Я делаю проскок в целый год, безжалостно ...листанув дней четыреста, чтобы скорее приблизиться к моему дорогому магазину».

Оценочные отглагольные имена существительные с нулевым суффиксом служат основой для создания градации (прием расположения слов и выражений в порядке их возрастающего значения; последовательное нагнетание или ослабление образов, ряд однородных членов предложения, нагнетанием впечатления):

«И вот через год, в счастливом одиночестве, я ступаю на порог магазина – все предыдущие сюда заходы, забеги, заскоки недостойны описания».

Имена существительные заходы, забеги, заскоки, образованные от глаголов заходить, забегать, заскочить, имеют явную разговорную окраску.

Экспрессию несут имена существительные, образованные автором на основе усечения стилистически нейтральных двух- и трехчленных словосочетаний и соединения усеченных основ с суффиксами -от- и -к- (а): «мелкие окуни» – мелкота, «ученик приготовительного класса» – приготовишка. Суффиксальные образования мелкота, приготовишка характеризуются явно выраженной экспрессивностью сниженного стиля, а именно обиходно-разговорного стиля с оттенками фамильярности и просторечия.

Оценочные имена прилагательные автор использует при создании выразительных эпитетов (обычно метафорических прилагательных, содержащих признак сравнения, образную, художественную характеристику предмета или действия) и сравнений (образных выражений, построенных на сопоставлении одного предмета с другим с целью создания художественного описания): «бюрократическая зацепка» у бабушки, «здоровущие окуни», «громадная, с хорошего поросенка, черепаха»; «большущий, руками не обхватить, глобус», «даже звездь в этом магазине был изумительным и невиданным: ...шляпка у него была с целый пятак».

Появляется экспрессия и в случае, когда однокоренные слова в одном предложении участвуют в организации метонимического переноса – синекдохи (вид метонимии, при котором называется большее вместо меньшего, заменяется множественное число единственным, употребляется целое вместо части (и наоборот): «Слово «Гоголь» приходилось рисовать вниз головой – получились смешные палочки, и над классом – то в одном ряду, то в другом – повисали смешки» (употребление формы множественного числа вместо единственного). Это перенесение и смещение форм числа сопровождается появлением дополнительных смысловых оттенков, которые сообщают выражению экспрессию разговорности. А в следующем предложении имеется также пример метонимии (слово или выражение, которые употребляются в переносном значении на основе внешней или внутренней связи между двумя предметами или явлениями): «Школы переезжали из своих зданий в деревянные бараки и старые дома». Данную метонимию автор построил на связи между местом и людьми, находящимися в этом месте.

Нельзя не отметить также экспрессию и у глаголов с суффиксом -ива- в прошедшем времени и образованного от подобного глагола деепричастия, эти слова выражают прерывисто-смягчительный характер действия, отличаются разговорной оценочностью: «слыхивали», «поихихивал», «промахиваю», «прижмуривая».

3) В авторской речи обращает на себя внимание необычный характер некоторых наименований. Такие наименования, являясь членами определенной парадигмы, образуют в тексте ряды лексических единиц, конструктивно значимых для структуры повествования. Они помогают автору воспроизвести точку зрения маленького героя, его отношение к событиям. Например, в самом начале повести, когда герой читает на улице всевозможные объявления:

«Некоторые вывески соединяли в себе слова, совершенно уж невероятные, и, хотя бабушка раскрывала их земной смысл, они так и оставались для меня обозначением каких-то неземных дел: «Райфо», «Райплан», «Районо». Бабушка поясняла, что за мудренными словами скрываются районные финансы, районный план и районный отдел народного образования, но я словечко «рай» воспринимал буквально, и мне казалось: в доме, на котором висят эти таблички, находятся райские финансы, райский план и райский отдел народного образования».

Такие лексические единицы служат основой для создания изобразительно-выразительных средств, а именно повтор однокоренных слов «земной – неземных», соединение контекстных синонимов «невероятные – мудреные» и «районный – райский», включение слов с суффиксом субъективной оценки (словечко, таблички) формируют ироничную, шутивную оценку событий. В следующем контексте лексический повтор однокоренных слов (ненаглядный – наглядеться – наглядных), включенных в тему описания необыкновенного, с точки зрения мальчика, магазина, также выражает позицию героя с максимальной экспрессией:

«Он был необыкновенным во всем, начиная с входа: у большого каменного дома как будто обрубили угол, верхние этажи украшали фальшивые балкончики, на которые никто никогда не выходил, а внизу сверкала стеклянная старинная дверь, и я торжественно произносил, даже декламировал: Магазин! Учебно! Ненаглядных! Пособий! – Неужели так трудно запомнить! – возмущалась ...бабушка. – Наглядных! Посмотри на буквы! «На-гляд-ных по-со-бий», – читала она по слогам.

И я повторял за ней по-своему: – Магазин ненаглядных пособий.

Я был уверен в своих взглядах. Однажды по радио пели песню, где были слова «ненаглядный мой». Я сразу спросил маму, что значит ненаглядный. – Ну, – ответила она безразлично, – наглядеться нельзя.

Вот именно! В этом магазине наглядеться нельзя, глаз оторвать невозможно. Какой же он магазин наглядных пособий? Ненаглядных!

Это был магазин ненаглядных пособий».

А. Лиханов использует различные изобразительно-выразительные средства, построенные на основе лексического повтора, в том числе и анадиплосис (стык), при

котором последующая фраза начинается с повтора элемента, завершающего фразу предыдущую:

«А ежели бы кто-то заговорил об этой странности, ему бы ответили: «А что же делать? Жить-то надо!»

И жили! И я не знаю случаев, чтобы заорали, стали жаловаться, если вдруг на пороге появлялась женщина с детьми и ордером на уплотнение».

II. Лексико-грамматические средства в тексте повести также выполняют определенную стилистическую функцию. В авторской речи можно отметить временные смещения, использование настоящего исторического времени глагола, употребление вводно-модальных слов со значением сомнения, предположения, восхищения, удивления, указывающих на маленького героя. Например:

«Мне казалось, я как бы подрастаю – на глазах! – голова моя выше других голов, даже взрослых, и я вижу макушки мальчишек, кепки мужчин и даже одну шляпу и свободно разглядываю цветы на платке какой-то очень высокой женщины. Я как будто ухожу в вышину, медленно отлетаю без всяких двигателей и моторов, а чем выше, тем чище пространство, шире видно во круг, яснее слышны звуки; «Мне казалось, родные мои мама и бабушка демонстрируют поразительную нерешительность. Они будто обмеривали меня, как выловленную рыбу. А рыба только хлопает хвостом, тяжело шевелит жабрами и молчит».

III. Синтаксические средства в тексте повести весьма разнообразны: автор употребляет инверсию, присоединительные конструкции, использует простые вопросительные и восклицательные предложения, сложноподчиненные и бессоюзные сложные предложения. Особое значение имеют в тексте группы самостоятельных предложений, тесно связанных между собой тематически, по смыслу и синтаксически, образующих сложное синтаксическое целое в основном с цепной и присоединительной связью. Например:

1) «Вроде как одуванчики волшебством каким обладают. А когда они отцветут? Когда дунет ветер по сильнее? Праздник на душе, ей-богу! Несутся по небу тучи – бегучие, летучие. А от земли к тучам взлетают миллиарды парашютиков – настоящая метель; но как ни силен ветер, он непременно стихнет, и с неба, будто облака сбросили десант, плавно, медленно в нараставшей вдруг тишине летят назад одуванчиковые парашюты, и тогда хорошо залезть на забор, или на крышу дровяного сарая, или даже на крышу дома, сесть там на самый конек и задрать лицо к небу, разглядывая парашютики, встречая их взглядом и провожая к земле. В такой день ходишь ликующий, будто это ты сам летал над землей, поглядел на нее сверху. Или увидел какое-то чудесное чудо, салют, а может, странный дождь, который сулит впереди тайную радость и исполнение желаний».

Синтаксические средства дополняются лексическим повтором однокоренных слов (*летучие* – *взлетают* – *летят*; *парашюты* – *парашютики*; *одуванчики* – *одуванчиковые*; *взглядом* – *поглядел*; *чудесное* – *чудо*), сравнениями, градацией, основанной на ряде однородных членов с усилительной частицей «даже».

2) Приведем примеры предложений с присоединительной конструкцией:

«Детей тыловиков мы презирали, и, как это часто бывает у ребят, гораздо несправедливей и с большей жестокостью, чем взрослые фронтовики взрослых тыловиков»; «Ну а про рисование Анна Николаевна ничего не говорила. И про пение тоже»; «И лицо у нее было странное. Какое-то дрожащее»; «Хулиганствовать токо будут, – кивала согласно бабушка. И всплескивала руками: – Надо же! Чтобы в первый класс попасть, еще целый год учиться!».

3) Разнообразны примеры сложноподчиненных предложений с параллельными придаточными:

«...Но что поделаешь, так считалось и так считается: кто в тылу, тот крыса и достоин только презрения, кто на фронте, тот герой, слава ему и честь»; «Каждый класс и каждая школа делились на две половины – на тех, у кого отец воюет, и на тех, у кого отец дома».

Стремление автора воссоздать «поэзию детства» порождает лирическую экспрессию. Она создается в результате широкого использования повторов, парцелляции, вопросительных и восклицательных предложений, а также различных средств эмоциональной оценки:

«И вот! Наконец! Всякий раз трепыхаясь как воробей! Холодея! Прижмуривая глаза от страха! Нехотя отрывая взгляд от спящей старушки! Я поворачиваюсь к стеклянному кубу прямо возле нее! И гляжу! Гляжу!»; «Это мой ялик! – кивнул он на маленькую. Его! Собственная!».

Лирическая экспрессия в повествовании уравновешивается иронической, которая выражается в семантическом и стилистическом рассогласовании слов, в потере словом определенного эмоционально-экспрессивного ореола. Единство двух субъектно-речевых планов обуславливает наблюдающееся в тексте динамическое равновесие двух экспрессивных планов. Сравним, например, это единство в следующей развернутой метафоре:

«Я дернулся от неожиданности. Сердце оказалось с крылышками. Оно выпорхнуло из меня, потрепыхалось где-то над головой и вернулось назад: поснимать! По настоящему!».

И в следующем отрывке видим равновесие двух экспрессивных планов, обусловленных наличием двух субъектно-речевых планов:

«Анна Николаевна начинает расхаживать между нами и пособием: – Дело в том, видите ли, некоторые люди еще при жизни продают свой скелет науке. Или жертвуют бесплатно. Но какое это имеет значение? Тишина, мы молчим, но шарики в наших шарабанах вертятся со страшным скрипом: ха, не имеет значения! А кто именно этот? И как он – бесплатно или за деньги? Почему, интересно, скелетик? И где их покупают? Если прижало, можно и загнать! Ничего себе шуточка – загнать самого себя! Есть вещи, думать о которых ужасно, но не думать просто нельзя, так уж устроено все человечество, особенно в детстве. Думать о скелете было немисливо и интересно».

Авторский принцип отбора и воспроизведения фактов прошлого проявляется и в организации художественного времени повести. Ассоциативные семантические поля,

связанные с прошлым, у А. Лиханова ориентируются на произведения изобразительного искусства, где время подчиняется пространственной организации, поэтому особую роль играют пространственные характеристики. В начале повести воспоминания связаны с ранним летом, в следующей главе – с августом сорок первого года, затем проходит целый год, в четвертой главе еще три с лишним года, в девятой главе автор возвращается назад на целый год, в начало весны, десятая глава начинается с указания на лето: *«Лето разбросало ребячий народ, точно ветер листья, – кого куда...У меня лето оказалось черносолнечным...Я пропадал в фотокружке»*. Такое последовательное чередование пространственных характеристик, включающих указание на смену времен года, как раз и отражает характерное для повествования отношение времени к пространству.

Почти половина всех абзацев повести носит динамический характер, в них преобладают формы прошедшего совершенного. Это создает иллюзию быстрой смены событий, усиливает общую экспрессивность повествования.

Впечатление непрерывности и обобщенности действия создается включением в текст сентенций и афоризмов, обобщающих жизненный опыт повествователя:

«Могу биться об заклад: в моем детстве все было не так, как теперь», «В моем детстве было больше воды в нашей старой реке и ее не рассекали песчаные отмели – это уж всякий подтвердит, даже ученые», «В моем детстве было много разных важных событий, так не похожих на сегодняшние, но дело не в непохожести, а в том, что все это я видел и помню до сих пор», «Моя ученическая судьба решалась в августе сорок первого года, когда, как я теперь понимаю, от жизни до смерти и от неуверенности до веры был всего лишь один шаг», «Ах, как длинны дороги в детстве! И как сладка первая свобода!», «Откуда возникали во мне такие мысли, я и сейчас понять не могу», «А теперь промахнем три с лишним года – хорошо, что это можно сделать, когда думаешь о прошлом: будущее так просто не промахнешь, оно движется день за днем в наше настоящее,

с годами убистряя свой бег, и ты все чаще возвращаешься к детству – да будет благословенно оно! Да живет вечно оно в нашей памяти, счастливо тягучее время начала жизни...», «Что там говорить! Не только ученик навеки запоминает своего первого учителя, но и учитель накрепко запоминает своего первого ученика, которому он смог, в отличие от многих бестолочей, быстро и точно передать свои знания. Я оказался таким»; «Мир, который мы видели, был ярче и красивей того, что могла остановить тогдашняя фотография. Жизнь, оказывается, ярче искусства!»; «Человек радуется, когда он взрослеет...Но потом... Потом становится грустно. И чем старше взрослый человек, тем грустнее ему: ведь он отплывает все дальше и дальше от берега своего единственного детства» и др.

Афоризмы повествователя имеют категориальный смысл и характеризуются обобщенной семантикой. Все они являются знаками определенных ситуаций и строятся как логический вывод. Использование форм настоящего постоянного не только создает обобщенное значение, но и подчеркивает структуру схемы, которая легко запоминается: *«Когда человек взрослеет, у него тускнеют глаза. Он видит не меньше, даже больше, чем в детстве, но краски бледнеют, и яркость не такая, как раньше»*.

Общение автора с читателем эмоционально, и, заканчивая свою повесть, автор использует вопросно-ответную форму изложения и риторические вопросы, которые позволяют ему очень убедительно и образно высказать свою точку зрения: *«Кому дано волшебное право сравнивать детства? Какой счастливец смог дважды начать свою жизнь, чтобы сравнить два начала? Нет таких... Как бы сделать так, чтобы, несмотря ни на что, мир остался по-детски ненаглядным? Как бы сделать? Неужели нет ответа?»*.

Таким образом, повесть А. Лиханова «Магазин ненаглядных пособий» обнаруживает некоторые специфические черты, выделяющие ее из числа других произведений того же жанра.

ОБЪЕКТИВНЫЙ КОЛОРИТ ДРАМЫ Ф. ШИЛЛЕРА «ЗАГОВОР ФИЕСКО В ГЕНУЕ»

В предлагаемой статье проводится лингвистический анализ языка исторической драмы Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» (1783), которая была написана под влиянием эстетики литературного движения «Буря и натиск». Лексические, фонетические и грамматические особенности языка драмы воссоздают её объективный колорит и дают правдивую картину реального функционирования немецкого языка во второй половине XVIII века в верхненемецком (швабском) языковом ареале. Тема данной статьи входит в общую проблематику процесса формирования немецкого национального литературного языка.

Ключевые слова: стилизация; историзмы; исторические реалии; анахронизмы; архаизмы и диалектизмы; лексические, фонетические и грамматические особенности языка драмы; объективный колорит драмы.

«Заговор Фиеско в Генуе» является первой исторической пьесой Ф. Шиллера и имеет подзаголовок «республиканская трагедия». Молодой драматург начал работать над ней летом 1781 года, сразу же после выхода в свет своей первой пьесы «Разбойники». В ноябре 1782 года она была завершена и весной 1783 года вышла из печати. Хотя эта пьеса не имела у публики такого сенсационного успеха, как «Разбойники» с их страстным тираноборческим пафосом, она заняла своё место в исторической драматургии Ф. Шиллера и имеет длительную сценическую историю.

В основу сюжета положены события политического заговора графа Фиеско в Генуе в 1547 году. Свергнув власть иноземных (французских) завоевателей и восстановив республиканский строй, жители Генуи тем не менее не обрели желанной свободы, так как власть в стране захватил племянник дожа – высокомерный деспот Джанеттино Дориа, что вызывает всеобщее недовольство. Молодой честолюбивый граф Джованни Луиджи Фиеско возглавил против него заговор, но он также не смог стать спасителем страны, ибо, мечтая стать «львом Генуи», т.е. единоличным правителем, он по существу забывает о революционном долге и изменяет идеалам республиканской свободы, за что в конце пьесы его карает народный трибун Веррина.

Поскольку действие этой второй драмы Ф. Шиллера происходит не в Германии, а в Генуе 16 века, автор намеренно прибегает к некоторой стилизации, т.е. к воссозданию исторического, локального и временного колорита. Так, многие действующие лица носят итальянские имена, например: *Gianettino Doria*, *Bourgognino*, *Sacco*, *Lomellino*, *Romano* и др. Встречаются также соответствующие географические наименования: *Genua*, *Venedig*, *Rom*, *Italien*, *Levanto* (небольшой приморский город неподалеку от Генуи), *Darsena* (стоянка кораблей в старой Генуэзской гавани). Наряду с немецкими формами обращений (*gnädiger Herr*; *gnädige Frau* и др.) используются итальянские: *Madonna*; *Signora*; *Signor*. Язык драмы «Заговор Фиеско в Генуе» содержит ряд историзмов, например: *die Galeere* [итал. *galera*] «галера», т.е. старинное гребнопарусное военное судно с острым носом, существовавшее до конца 18 века¹, например:

FIESCO: Also vier **Galeeren** sind eingelaufen? – MOHR: Liegen glücklich in der Darsena vor Anker [II, 15]². В качестве названия денежных единиц используются слова *der Scudo* [итал. *scudo*] «скудо», обозначающее старинную итальянскую золотую и серебряную монету (*meine fünftausend Skudi*) и *die Zechine* [итал. *zecchino*].

«Цехин» – старинная золотая венецианская монета:

FIESCO: Gut. Hier nimm **die Zechine** für diese Zeitung. [II, 4]

Историзмом является также слово *der Doge* «дож» [итал. *doge* < лат. *dux* «вождь»], обозначающее главу Венецианской республики (в конце 7-18 вв.) и Генуэзской республики (в 14–18 вв.)³. Существительное *die Signoria* «синьория» [итал. *signoria*] многократно встречается в значении „Staatsrat“ (= «государственный совет», т.е. здание, в котором заседало генуэзское правительство), например:

CALCAGNO: Heute hebt die Wahlwoche der Republik an. Wir wollen früh in **die Signoria**, die neuen Senatoren erwählen. Die Gassen wimmeln von Volk. Der ganze Adel strömt nach dem Rathaus. [I, 11]

К историческим реалиям можно отнести также слово *die Hellebarde* «алебарда», т.е. длинное копье с топориком или секирой на конце, и слово *der Pharao*, обозначающее азартную игру в карты «фараон»:

MOHR *am Fenster, schreit*: Was ist das? Die Straße Balbi herunter - - Troß vieler Tausende – **Hellebarden** blitzen – Schwerter – Holla! – Senatoren – fliegen hierher – [II, 4].

FIESCO *verbindlich*: – Vielleicht finden Sie bei meinem Frauzimmer Zerstreung? Oder wollen wir uns **zum**

Pharao setzen und die Zeit mit Spielen betrügen? [I, 7] (bei meinem Frauzimmer = „bei den Frauen meiner Umgebung“).

«Заговор Фиеско в Генуе» содержит, однако, отдельные неточности хронологического порядка. Так, существительные *der Schattenriß* и *die Silhouette* обозначают такой предмет, как «силуэт», т.е. одноцветное изображение человека или предмета на плоскости (темное на

¹ Словарь иностранных слов. – 8-ое изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1981. – С. 110.

² Здесь и далее цитаты из трагедии Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» даются по источнику: F.Schiller. Die Verschwörung des Fiesco zu Genua. – In: Schillers Werke in fünf Bänden. Band II. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1971.

³ Словарь иностранных слов, С. 176.

светлом фоне, светлое на темном), нарисованное или вырезанное из бумаги, фанеры, ткани и т.п. Но такие силуэты появились лишь во второй половине 18 века (около 1757 года), и герои драмы не могли еще их иметь. Существительное *das Perspektivchen* является устаревшим и означает «лорнет», или «монокль». Так во времена Шиллера назывались дамские театральные бинокли, но они получили распространение лишь в начале 17 века, и в пьесе о Фиеско подобных оптических приборов еще быть не могло. По-видимому, эту лексику можно отнести к **анакронизмам**.

Ранний период творчества Ф. Шиллера тесно связан с литературным движением «Буря и натиск» („Sturm und Drang“), существовавшим в Германии в 70-е и 80-е годы ХУШ столетия и объединявшим молодых немецких поэтов, которым были свойственны бунтарские настроения и оппозиционность по отношению к феодально-крепостническому порядку. Эти писатели утверждали культ «гения» и «энергии», «природы» и «чувства». Большое воздействие на штурмеров оказали теоретические труды Гердера с его идеей народности художественного творчества, а также патетическая поэзия Клопштока. Молодой Шиллер был также в восторге от Руссо с его идеей возврата к природе. Он страстно увлекался и драматургией Лессинга. (Не случайно образ Берты, дочери Веррины, был навеян образом Эмили Галотти из одноименной драмы великого немецкого просветителя).

Стремясь максимально приблизить литературный язык к разговорному, молодое поколение писателей создало язык аффекта и страсти, отвергавший в своем бунтарстве все грамматические нормы. Важнейшие особенности языка «бурных гениев» отображают всеобщий поворот от разума к чувству, от книжного языка к живому народному слову, от узкого идеала языковой правильности к полноте и силе выражения. Преодоление глубокой пропасти между литературным языком и живым народным языком справедливо относят к положительным моментам «Бури и натиска»⁴. Связь с народом была поднята до высшего принципа поэтического искусства. В произведениях «бурных гениев», как они себя называли, врывается язык народных масс. Объем словаря расширяется за счет употребления старого запаса (архаизмов) и за счет диалектизмов, провинциализмов.

Основными **лексическими особенностями** языка драмы Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» является наличие довольно большого количества слов и словоформ, которые имеют диалектальное (южнонемецкое) происхождение или являются устаревшими с точки зрения современного немецкого языка. Это объясняется тем влиянием, которое оказал на молодого писателя его родной южнонемецкий (швабский) диалект. К таким **архаизмам и диалектизмам** можно отнести следующие слова, употребленные Шиллером в устаревших ныне значениях:

der Jauner (= „Gauener“), например:

FIESCO: Du bist ein drolliger **Jauner**. [I, 9] – Ср. также:

MOHR *indem er den Wechsel vom Boden nimmt*: Das nenn ich Kredit! Der Herr traut meiner **Jaunerparole** ohne Handschrift. *Ab.* [I, 2]

der Witz (= „Verstand“, „Einsicht“):

SACCO: - Deine Wahl spannt meinen **Witz** auf die Folter... [I, 3] – Ср. также:

JULIA: - *Zu Leonoren, der sie das Kinn streicht*. Trösten Sie sich, mein Kind. Er gab mir die Silhouette im **Wahnwitz**. *Ab.* [II, 2]

BOURGOGNINO: Mach mich nicht **wahnwitzig**, Graukopf. [I, 12]

Но в то же время это слово неоднократно употребляется в драме и в значении «шутка», а прилагательное *witzig* – в значении «остроумный»:

LEONORE: Gehet itzt und sehet diesen Halbgott der Genueser im schamlosen Kreis der Schwelger und

Buhldirnen sitzen, ihre Ohren mit unartigem **Witze** kitzeln... - Das ist Fiesco! – [I, 1]

FIESCO: - Also auf einen Spaß war es abgezielt?.. – Unser Vetter fängt an, ein **witziger** Kopf zu werden. [I, 7]

Параллельно с существительным *der Witz* в значении «разум», «понимание» встречается также *der Verstand*:

JULIA: Wird er nicht **den Verstand** verlieren, oder was wird er wählen? [II, 2]

ZWEITER [HANDWERKER]: Ihr seid ein kluger Mann, und sollt es nicht dulden, und sollt **den Verstand** für uns haben. [II, 8]

der Schelm (= „Schurke“, „ehrloser Mensch“):

FIESCO: - Also auch **Schelmen** erkennen Gesetze und Rangordnung? [I, 9]

Однако это слово нередко употребляется в значении «плут», «мошенник», а прилагательное *schelmisch* – в значении «плутовской»:

JULIA: Auf Ehre, mein Schatz, das war **ein Schelm** oder ein Dummkopf, der Sie dem Fiesco kuppelte? [II, 2]

FIESCO: ... wo das Rad der blinden Betrügerin Schicksale **schelmisch** wälzt – [III, 2]

Слово *der Schurke* («негодяй», «подлец», «мошенник») встречается также неоднократно:

FIESCO *wendet sich mit Verachtung ab*: Von **einem Schurken** das anzuhören – [II, 4]

wirklich (= „gegenwärtig“):

FIESCO: Und was ist **wirklich** Ihres Pinsels Beschäftigung? [II, 17]

die Zeitung (= „Nachricht“):

FIESCO: - Geh. Rufe deine ganze Bande zu Hülfe. Morgen will ich deine **Zeitungen** hören. [I, 9]

MOHR: Noch muss ich Euch meinen Schubsack von **Zeitungen** stürzen. [Das heißt: „meine Tasche mit Nachrichten ausleeren“] [III, 4]

die Ahndung (= „Ahnung“) и глагол *ahnden* (= „ahnen“):

FIESCO: - Geschwind, riegle die Hofpforten auf. Ich hab eine **Ahndung**. Doria ist tollkühn. – [II, 4]

LEONORE *schlägt beide Arme zusammen und wirft sich in einen Sessel*: Gott! meine **Ahndung**! Ich bin verloren! [IV, 14]

CALCAGNO: Was **ahndet** mir, Sacco? [I, 11]

Интересно отметить, что некоторые из этих слов уже во время работы Шиллера над его пьесой «Заговор Фиеско в Генуе» считались устаревшими, о чем свидетельствуют лексикографические данные. Однако авторы словарей немецкого языка 18 века не всегда имеют единое мнение, что само по себе свидетельствует о колебаниях в реальном языковом употреблении того времени. Это касается, например, глагола *ahnden* и существительного

⁴ D.Nerius. Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18. Jahrhundert. VEB Max Niemeyer Verlag Halle (Saale), 1967, S.55 ff.

Zeitung. Аделунг объявляет нижнесаксонскую форму *ahnen*, уже употреблявшуюся в его время, ошибочной⁵.

Кампе, напротив, уже различает слова *ahnden* (= „sein Missfallen über etwas mit Wort und Tat ausdrücken“, „bestrafen“) и *ahnen* (= „eine dunkle Vorempfindung haben“)⁶.

Существительное *Zeitung* в значении „Nachricht von einer geschehenen Begebenheit“ словарь Аделунга фиксирует как уже устаревшее в письменном языке и употребляемое только в обиходно-разговорной речи.

К швабскому лексикону относятся существительное *das Schnupftuch* в значении „Taschentuch“, глагол *zernichten* в значении „vernichten“ и модальное слово (слововставка) *gelt*:

FIESCO: Auf dem Sofa blieb dieses **Schnupftuch** liegen. Meine Frau war hier. – Dieses **Schnupftuch** ist feucht. [II, 4]

LOMELLIN: - Itzt raste die Stille des Volks in einen brüllenden Laut aus, jeder Odem **zernichtete** einen Doria... [II, 14]

MOHR *treuherzig*: **Gelt**, Fiesco? Wir zwei wollen Genua zusammenschmeißen... [III, 4]

Кстати, в лирике Шиллера многие рифмы являются чистыми только в швабском произношении:

*untertänig – König, vereint – Freund, Träne – schöne, Söhne – Szene, Miene – Bühne*⁷.

Впоследствии Фридрих Шиллер будет более острожно относиться к использованию в своих работах швабских диалектизмов. Так, некоторые исследователи отмечают, что уже в трагедии «Коварство и любовь» их число сокращено до минимума⁸, а в драмах зрелого периода, например, в «Вильгельме Телле», диалектизмы (в данном случае швейцарские) употреблены уже осознанно, для придания локального колорита⁹.

Язык драмы «Заговор Фиеско в Генуе», как и язык «Разбойников», содержит еще большое количество устаревших с сегодняшней точки зрения словоформ, например: *Teilnehmung* (вместо Teilnahme); *Frauenzimmer* (= Frau); *Hülfe* (= Hilfe); *heuraten* (= heiraten); *Dreustigkeit* (= Dreistigkeit); *dreust* (= dreist); *trutz* (= trotz):

LEONORE *tritt mit Unwillen und Hoheit zurück*: Da hinaus zielte deine **Teilnehmung**, Schleicher? – [II, 3]

ARABELLA *erstaunt*: Und diese Vorstellung kam einem **Frauenzimmer** am Brauttag? [I, 1]; ср. также:

FIESCO *außer Fassung*: - Hat so viel Hölle in einer **Frauenzimmerseele** Platz? – [III, 4]

JULIA: Das Herz ruft nie die Sinne zu **Hülfe**. [II, 2]

LEONORE: - „Seht, wie sie wegbliht, die Eitle, die den Fiesco **heuratete**“. [III, 3]; также: *Heuratsprozesse* (S. 205)

LOMELLIN *küßt der Julia die Hand*: Verzeihung für meine **Dreustigkeit**, gnädige Frau. [III, 9]

LEONORE: ...würdest du **dreust** genug sein, die Würfel zu schütteln und die freche Wette mit Gott einzugehen? [IV, 14]

⁵ J.Chr.Adelung. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hoch-deutschen Mundart. Leipzig, 1793–1801.

⁶ J.H.Campe. Wörterbuch der deutschen Sprache. Braun-schweig, 1807–1811.

⁷ A.Langens. Deutsche Sprachgeschichte vom Barock bis zur Gegenwart. – In: Deutsche Philologie im Aufriß. 2.Auflage. Hrsg. von W.Stammler. Bd.I. Berlin – Bielefeld, München, 1952, Sp.1142.

⁸ W.Pfleiderer. Die Sprache des jungen Schiller in ihrem Verhältnis zur nhd. Schriftsprache. – In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 1903, Bd. XYIII, Heft 2.

⁹ F.Kainz. Klassik und Romantik. – In: F.Maurer und F.Stroh. Deutsche Wortgeschichte. Bd.II. Berlin, 1959, S.254 ff.

GIANETTINO: Das Mädchen ist hübsch, und **trutz** allen Teufeln! muß ich sie brauchen. [I, 5]

(Предлог *trutz* употреблен еще с дательным падежом, что является устаревшим с точки зрения современного немецкого языка).

Многочратно встречаются также старые формы глаголов *fordern* и *schrecken* и производные от них слова: *fodern*, *abfodern*, *auffodern*, *das Fodern*, *der Ausfoderer*; *schröcken*, *erschrocken*, *aufschrocken*, *schröcklich*, *schröckhaft*, *der Schröck*. Например:

JULIA: Ich **fodre** Genugtuung. Finde ich sie bei Ihnen? [I, 4]

ZENTURIONE: Darum sind wir da. Der ganze Adel ist in mir **aufgefodert**. Der ganze Adel muß meine Rache teilen. Meine Ehre zu rächen, dazu würde ich schwerlich Gehülfen **fodern**. [II, 5]

FIESCO: Itzt verstehe ich Sie. Darf ich den Namen dieses seltsamen **Ausfoderers** wissen? [I, 8]

ANDREAS: Rettet euch! Laßt mich. **Schröckt** Nationen mit der Schauerpost: die Genueser erschlugen ihren Vater – [V, 4]

SACCO: Freund, du **erschrockst** uns. [I, 11]

BERTA: - Sie sind **schröcklich**, mein Vater. [I, 10]

CALCAGNO: Mein erster **Schröck** und Eure nahe Gefahr ließen mich kaum zwei Minuten dort. [IV, 7]

Однако на этой же странице мы читаем:

FIESCO: Zeit, Freund, und dann ist der erste **Schreck** itzt vorüber. [IV, 7]

Широко представлены также устаревшие формы наречий *darnach* (= danach), *hieher* (= hierher), *hievon* (= hiervon) и особенно *itzt* (= jetzt):

GIANETTINO: Das heißt, der Leuchtturm muß einstürzen, wenn Buben mit Muscheln **darnach** werfen. [I, 5]

JULIA: - Nur bis **hieher** meine Grundsätze standhielten? [IV, 12]

VERRINA: - Doch genug **hievon**. [II, 17]

LOMELLIN: Was hab ich gesehen? Was angehört? **Itzt!** **Itzt!** fliehen Sie, Prinz! **Itzt** ist alles verloren. [II, 14]

Ср. также: die **itzige** Verfassung. - Однако параллельно с устаревшей формой *itzt* нередко встречается также *jetzt*:

BOURGOGNINO: - Eben **jetzt** fliegt meine Fortuna wohlbehalten in die Reede... [I, 12]

В ранненововерхненемецкий период у прилагательных и наречий с префиксом *un-* встречаются также формы с *ohn-*: *ohnfehlbar* наряду с *unfehlbar*. Формы с *ohn-* были употребительными еще в 19 веке¹⁰. Поэтому неудивительно, что в языке драмы Шиллера наблюдается подобная «путаница»: *ohngefähr*, *ohnmöglich*, *unmöglich*, *ohnmächtig*, *Unmacht*.

MOHR: - Wie schwer möchte **ohngefähr** sein Kopf ins Gewicht fallen? [I, 2]

Ср. также слова Шиллера из предисловия к трагедии: „...denn die Natur des Dramas duldet den Finger **des Ohngefährs** oder der unmittelbaren Vorsehung nicht“.

LEONORE: – **Ohnmöglich** hab ich meinen Fiesco verloren, oder ich habe nichts an ihm verloren. [II, 2]

¹⁰ А.Бах. История немецкого языка: Пер. с нем. – М., 1956.

FIESCO: – **Unmöglich** kann die Sitzung schon aus sein. Ich will hinauf. **Unmöglich** kann sie rechtmäßig sein – [II, 4]

FIESCO: ...wenn sein kurzarmiger Grimm an das Geländer der Majestät **ohnmächtig** poltert – [III, 2]

BOURGOGNINO *schreit*: Die Gräfin sinkt um. *Leonore in Unmacht*. [IV, 15]

В 18 веке в письменном языке различался еще грамматический род числительных *zwei* и *drei*: *zween* – мужской род, *zwo* – женский род, *zwei* – средний род. В современном литературном языке разница родов утрачена, а форма *zwo* вместо *zwei* употребляется ныне при телефонных переговорах, чтобы избежать смешения с *drei*. И только в некоторых диалектах (в частности, в швабском) различие родов сохраняется до сих пор¹¹. В драме Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» (как и в «Разбойниках») имеются примеры такого употребления:

MOHR: So wenig als **zween** Grafen von Lavagna. [II, 4]

FIESCO: Was haben denn diese **zween** Bürger voraus?.. [IV, 6]

FIESCO: - *Zur Wache*. **Zween** Arrestanten! Ihr haftet für sie! **Zwei** scharfe Posten an ihre Schwelle! [IY, 6]

FIESCO: **Zwo** Sünden in einem Atem. [IV, 12]

Но одновременно форма *zwei* употребляется и с существительными мужского рода: *zwei scharfe Posten* (S.251); *in zwei Tagen* (S.213); *zwei meiner Ahnherrn* (S. 262); *zwei allmächtige Götter* (S.264).

Все архаизмы в пьесе Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе», которые являются таковыми с сегодняшней точки зрения, воссоздают реальную картину языкового употребления во второй половине 18 века в верхненемецкой языковой области. Они свидетельствуют о том, в какую эпоху жил писатель и из какой местности он происходит. Они способствуют, таким образом, возникновению объективного колорита драмы – национального, исторического, локального и социального.

Объективный колорит драмы проявляется также в формулах обращения: *Gnädiger Herr; Gnädiger Prinz;*

Gnädige Frau; durchlauchtigster Herzog и т.д. Многообразие местоименных обращений (*du, Ihr, Er, Sie*) и их комбинаций отражает реальное языковое употребление того времени, когда Шиллер работал над своей пьесой. Например:

LEONORE: Mann, **du** lügst - . - CALCAGNO: Ich schwöre **Ihnen** – ; **Sie** schwärmen, Gräfin. [II, 3]

MOHR: - Seid **Ihr** der Graf Lavagna? [I, 9]

FIESCO *zu einem Bedienten*: Sei **Er** galant, Freund – biete **Er** dieser Dame den Arm an. [IV, 13]

Для современников Шиллера это было само собой разумеющимся, а для нас имеет ценность объективного колорита.

Швабское происхождение Шиллера ярко проявляется также и в **фонетических особенностях** языка его ранней драматургии. Так, в тексте пьесы о Фиеско многократно встречается слово *deutsch* (вместо *deutsch*) именно в этой верхненемецкой фонетической форме. Оно фигурирует в списке действующих лиц (**Teutscher** der herzoglichen Leibwache; **Teutsche**), а также в авторских ремарках и в речи персонажей, например:

GIANETTINO: *Wild zum Teutschen*. Nur fort, es ist gut.

Zu Lomellin. Bedeuten Sie dem **teutschen** Ochsen, daß er das Maul halten soll. *Lomellin ab mit dem Teutschen*. [III, 11]

TEUTSCHE *bauen ein*: **Teutsche** Hiebe. *Gehen fechtend ab*. [Y, 4]

Между тем, Аделунг и Кампе считают южнонемецкую форму *deutsch* устаревшей уже в литературном языке 18 века, но швабы строго придерживаются этой формы. Однако слово *Bursche* Шиллер неоднократно употребляет именно в указанной форме, а не в верхненемецкой (*Pursche*), как можно было бы предположить (и как это имело место в «Разбойниках»):

FIESCO: Du besinnst dich, **Bursche**? [I, 9]

Ещё один интересный пример того, как швабская фонетическая особенность невольно выдаёт швабское происхождение автора: произнесение глагола *springen* как *sprengen*. Дело в том, что швабы произносят звук „i“ перед „m“ и „n“ слишком небрежно, так что он похож скорее на „e“. Молодой Шиллер сам произносил этот звук подобным образом, и иногда это проявляется в речи его героев:

FIESCO: Es ist ein Aufruhr. **Spreng** unter sie. Nenn meinen Namen. Sieh zu, daß sie hierher sich werfen. [II, 4]

Впрочем, в большинстве случаев употребляется глагол *springen* (ср.: FIESCO *springt unter sie*. [IV, 7]), а глагол *sprengen* выступает в своем прямом значении («взрывать»): *Das Tor wird gesprengt und öffnet die Aussicht in den Hafen...* [V, 1]

В верхненемецких (южных) диалектах, далее, наблюдалось непоследовательное использование умлаута.

Поэтому у Шиллера мы встречаем устаревшие диалектальные формы слов, например: *funfzig, funfzehn, erwarmen, kömmen*, но также *fünf, erwärmen, kommen*. Например:

FIESCO: Es ist **funfzig** Minuten auf Mitternacht. [I, 8]

VERRINA: Komm, umarme mich, Tochter. An dieser glühenden Brust soll mein Herz wieder **erwarmen**... [I, 10]

ROSA: Reden Sie leiser. Man **kömmt** durch die Galerie. – LEONORE *zusammenschreckend*: Fiesco **kommt**.

Flieht! Flieht! [I, 1]

Верхненемецкой фонетической особенностью является также употребление числительного *zehn* в форме *zehen*, а числительного *elf* – в форме *eilf*.

ROSA: Desto besser, Madonna. Einen Gemahl verlieren heißt **zehen** Cicisbeo Profit machen. [I, 1]

Ср. также: *am ersten Zehenteil* (S.168).

LEONORE: - **Eilf** Uhr ist vorüber. [IV, 11]

Eilfter Auftritt (так обозначается одиннадцатое явление каждого действия трагедии).

При этом словарь Аделунга как литературную норму приводит форму *eilf*, а словарь Кампе, напротив, *elf*.

Языку драмы Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» присущи также такие особенности южнонемецкого разговорного языка, как апокопа (т.е. отпадение звука в конце слова) конечного безударного **-e** в глагольных формах 1 лица единственного числа, особенно перед гласными (*hab ich; seh ich; hatt ich; nenn ich; hoff ich; denk ich; fühl ich; sag ich; werf ich; werd ich; schreib ich; ich hab; ich werd; ich sag*), и у существительных, прилагательных и наречий (*in Eil, in die Höh, auf die Prob stellen, funfzehn Jahr, die Kerl, das Gemäld, die Stund, das Aug, die Seel, das Gewerb, zur Leibwach, die Reih, mürb, leis, lang, solang, heut, stufen-*

¹¹ В.М.Жирмунский. История немецкого языка. Изд. 4-ое, перераб. и доп. – М.: изд-во лит-ры на иностранных языках, 1956. – С. 238.

weis), а также синкопа (т.е. выпадение звука в середине слова) безударного *-e-* (*Verschworner, erfindrisch, nichts Guts, nichts Wichtigers, nichts Erwünschters, unsre Augen, ich fodre, die andern, gehn, stehn, versehn, sahn*), например: *Ich hab einen Tyrannen!* (S.190); *Die Stund ist gekommen.* (S. 280); *Tretet leis auf.* (S.233); *Gehn Sie zu Bette, Gräfin* – (S. 262). Но во многих случаях безударное *-e-* сохраняется: *ich sage; ich habe; ich gehe; das Auge; leise; Verschworene; unsere; gehen* и т.д. Ср.:

FIESCO: ... *daran zweifle* ich nicht. – BOURGOGNINO: *Daran zweifl'* ich nicht. [III, 5]

По примеру народной поэзии и устной речи артикль мог употребляться в сокращенной форме и сливаться с предлогом (*vors Gesicht, über'n Haufen, durchs Zimmer, durchs Herz, fürs Volk, ans Umreißen*), а местоимение *es* могло сливаться с предыдущим словом (*wenn's, er's, ist's, ich's, war's, sei's, dir's, mir's, kann's, soll's u m.д.*).

Подобные элизии были непременным условием драматургии «Бури и натиска». Но всё же Шиллер, по видимому, стремился избегать крайностей, и даже в его ранних, штурмерских, драмах мы не найдем примеров на элизию безударного *-e-* в приставках *be-* и *ge-*, в то время как это было присуще южнонемецкому разговорному языку.

Кроме фонетических особенностей, язык драмы Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» содержит многочисленные **грамматические особенности**, отличающие его от современного немецкого литературного языка. Так, склонение имен собственных в 18 веке было еще литературной нормой, и в авторских ремарках мы находим подобные примеры: *auf Arabellen; zu Arabellen; zu Leonoren; zu Julien; mit Julien; führt Leonoren hervor; auf Leonoren zeigend*. Грамматический род имен существительных мог быть иным, чем сейчас. Например, существительное среднего рода *das Sofa* выступало в форме мужского рода: *Sie [Julia] fällt erschöpft in einen Sofa*. Литературной нормой считались восклицания в родительном падеже: *O der alles vergrößern Eifersucht!* Некоторые существительные образуют формы множественного числа при помощи нижнегерманского суффикса „-s“, который проникает в верхнегерманскую область уже в 17 веке: *der Kerl – die Kerls* (современное: *die Kerle*), *der Passagier – die Passagiers* (современное: *die Passagiere*). Слово *der Kerl* во множественном числе употреблено Шиллером также с суффиксом *-e*, который, правда, подвергся апокопе: *Es sind treffliche Kerl*.

Встречается устаревшая претеритальная форма некоторых глаголов: *rufen – rufte* (вместо *rief*) и *werden – ward* (вместо *wurde*). Предлог *für* употреблен с дательным падежом (вместо винительного): *für meinem Zorn; für einem Graukopf*. Целый ряд глаголов в пьесе о Фиеско имеет устаревшее с точки зрения современного немецкого языка управление. Глаголы *spotten, schonen, sich erinnern, sich freuen* управляют генитивом, что придает языку пьесы возвышенную стилистическую окраску:

ANDREAS: Ich baute den Genuesern ein Haus, das der Vergänglichkeit spotten sollte... [II, 13]

LOMELLIN *kniend*: Schont meines Lebens, ich trete zu euch über! [V, 3]

GIANETTINO *tritt zu Fiesco*: Graf, Sie erinnern sich ei- ner unangenehmen Geschichte... [III, 10]

JULIA. – *Zu Leonoren grimmig. Freue dich* deines Triumphs nicht... [IV, 13]

Глагол *denken* употреблен с предлогом *auf*, хотя встречается и управление с *an*:

FIESCO: - Gehet heim. Denkt auf den Löwen. [II, 8]

GIANETTINO: Wenigstens werd ich nie daran denken... [III, 10]

В пьесе о Фиеско (как и в «Разбойниках») встречаются многочисленные случаи употребления генитива в препозиции: *meines Vaters Farbe; des Himmels Räuspern; des Lockvogels Schlag; meines Weibes Tugend; des Künstlers Bewunderung; des Pöbels Herzen; des Jammers undankbare Tränen; des Betrügers Witz; des Mannes Herz; meines Geistes Memmenfall; keines Bettlers Empfindung; dieses alten Mannes Sanftmut; meiner Liebe Triumph; um keines Haares Breite weichen* и т.д. Препозитивный генитив придаёт языку пьесы торжественную приподнятость и воспринимается ныне как поэтический архаизм. Наряду с этим Шиллер употребляет также генитив в постпозиции, ср.:

BOURGOGNINO: Wenn der Welten Bau auseinanderfällt und der Spruch des Gerichts auch die Bande des Bluts, auch der Liebe zerschneidet, bleibt dieses fünffache Heldenblatt ganz! [II, 18]

Унификация немецкого национального языка в тот период, когда Шиллер работал над своей республиканской трагедией, еще не была проведена окончательно. Хотя средненемецкие нормы уже давно одержали победу над верхнегерманскими, некоторые южногерманские грамматисты из патриотических побуждений не прекращали борьбу. Особенно большие колебания наблюдались в склонении имен прилагательных. Швабские ученые энергично отрицали слабые формы прилагательных после определенного артикля, притяжательных и указательных местоимений и защищали сильные окончания. Молодой Шиллер находился еще под сильным влиянием своих земляков, и поэтому неудивительно, что в его пьесе о Фиеско мы находим примеры такого употребления: *alle Verschworene; diese hinaufgezwungene Haare; seine Vertraute; ihre gottlose Künste; deine eigene Ketten; meine flammrote Wangen* и т.д. Впрочем, подобные примеры встречаются и у других выдающихся писателей – современников Шиллера, так как колебания в склонении прилагательных не прекращаются до конца 18 века: *die menschliche Kräfte* (Гердер); *diese schwarze Tücher* (Виланд); *alle methodische Bücher* (Лессинг); *solche gute Geister* (Гёте). Интересно отметить также, что наряду с сильными Шиллер охотно употребляет слабые окончания, и число таких примеров явно возросло по сравнению с драмой «Разбойники»: *die Verschworenen; die Teutschen; alle unruhigen Köpfe; keine grauen Haare; die neuen Senatoren; die unbändigen Leidenschaften; Eure schönen Worte; die fremden Waffen; diese gärenden Rebellen* и др.

FIESCO: - Legt alles hinein, was der Mensch Kostbares hat – eure gewonnene Schlachten, Eroberer – Künstler, eure unsterblichen Werke – [III, 2]

Синтаксис драмы Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» во многом характерен для писателей «Бури и натиска», выступавших за творческую свободу художника. Правильная структура предложения в их произведениях разрывается, ломается аффектом. Экспрессивный порядок слов в предложении передает эмоциональную

зволнованность героев. Нарушается логическое расположение предложений; часто встречаются неполные предложения, анаколюты и эллипсы, внезапные обрывы фраз, многочисленные тире, восклицания и риторические вопросы. В предложении может отсутствовать местоименное подлежащее:

FIESCO: Was machst, Bursche? [I, 9] - (Отсутствует местоимение du).

MOHR: Verstehe. [II, 15] – (Отсутствует местоимение ich).

Глагольные формы в Partizip II могли употребляться без префикса ge- (*worden* вместо *geworden*):

LOMELLIN: Fiesco ist ganz Epikureer worden. [I, 6]

FIESCO: - Ich wette, auf der Signoria ist Lärm worden. [II, 4]

MOHR: Genua ist um zwölf Gassen kürzer worden. [III, 4]

Но одновременно встречается и форма *geworden*:

FIESCO: ...bin ich Genuas Herzog geworden. [Y, 16]

В целом же можно сказать, что синтаксис пьесы о Фиеско более прозрачен, чем синтаксис его первой пьесы – «Разбойники».

Как показывает проведенный лингвистический анализ языка драмы Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе», характерным для языка драмы является параллельное употребление в рамках одного и того же литературного произведения архаизмов и диалектизмов, с одной стороны, и синонимичных им литературных слов и словоформ, с другой. Ср.: *erwarmen* – *erwärmen*; *kömmen* – *kommen*; *ruffte* – *rief*; *sprengen* – *springen*; *ausfündig* – *ausfindig*; *wahnwitzig* – *wahnsinnig*; *die Kerls* – *die Kerle*; *Frauenzimmer* – *Frau*; *Witz* – *Verstand*; *Schröck* – *Schreck*; *dreust* – *dreist*; *itzt* – *jetzt*; *zehen* – *zehn*; *Odem* – *Atem*; *Oheim* – *Onkel*; *Aug* – *Auge*; *Prob* – *Probe*; *Seel* – *Seele*; *Gemäld* – *Gemälde*; *ich sag* – *ich sage*; *ich hab* – *ich habe*; *leis* – *leise*; *gehn* – *gehen*; *worden* – *geworden* и т.д. Такие формы встречаются одновременно в речи одного и того же персонажа и даже в авторских ремарках. Следовательно, молодой Шиллер не стремился использовать их для создания речевой характеристики своих героев, а писал пьесу «Заговор Фиеско в Генуе» на том языке, на котором говорил сам, будучи уроженцем Швабии. Подобные колебания в языке его исторической драмы свидетельствуют о колебаниях в объективном языковом употреблении в Германии того времени, о том, что процесс формирования немецкого национального литературного языка еще не был окончательно завершён.

В специальной литературе предлагается различать такие понятия, как стилизация („Koloritzierung“) и объективный колорит драмы („das objektive Kolorit des Dramas“)¹². Стилизация, т.е. обрисовка колорита, возникает тогда, когда писатель все события и всех своих персонажей намеренно показывает с точки зрения их национальных, локальных, исторических и социальных характеристик. **Объективный колорит** возникает естественным образом, без намерения автора; решающим при этом является совокупность всех лексических, фонетических и грамматических особенностей языка самого писателя. Это реальное языковое употребление, характерное для определенного времени и определенной

местности, из которого писатель естественным образом исходит. Следует подчеркнуть еще раз, что речь здесь идет об объективной характеристике *языка* писателя (*Dichtersprache*), в отличие от *стиля* писателя (*Dichterstil*), который ведет к осознанной зарисовке колорита (стилизации).

Сказанное в полной мере относится и к языку драмы Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе». Используя историзмы и национально-специфические реалии, автор намеренно стилизует происходящее под итальянскую старину. Однако попутно при чтении этой драмы, встречая указанные выше лексические, фонетические и грамматические особенности языка драмы, читатели получают информацию о том, что сам Шиллер жил во второй половине 18 века и был родом из Швабии и что эти особенности были объективно присущи немецкому национальному литературному языку в южнонемецком ареале на определенном этапе его развития.

Таким образом, лексические, фонетические и грамматические особенности языка драмы Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе» дают нам, современным читателям, ценную и правдивую картину реального функционирования немецкого языка во второй половине 18 века в верхненемецком (швабском) языковом ареале, то есть воссоздают объективный исторический, временной, локальный и социальный колорит той эпохи.

Литература

1. F.Schiller. Die Verschwörung des Fiesco zu Genua. – In: Schillers Werke in fünf Bänden. Band II. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1971.
2. J.Chr.Adelung. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart. Leipzig, 1793–1801.
3. J.H.Campe. Wörterbuch der deutschen Sprache. Braunschweig, 1807–1811.
4. F.Kainz. Klassik und Romantik. – In: F.Maurer und F.Stroh. Deutsche Wortgeschichte. Bd.II. Berlin, 1959.
5. A.Langen. Deutsche Sprachgeschichte vom Barock bis zur Gegenwart. – In: Deutsche Philologie im Aufriß. 2.Auflage. Hrsg. von W.Stammler. Bd.I. Berlin – Bielefeld, München, 1952.
6. D.Nerius. Untersuchungen zur Herausbildung einer nationalen Norm der deutschen Literatursprache im 18.Jahrhundert. VEB Max Niemeyer Verlag Halle (Saale), 1967.
7. W.Pfleiderer. Die Sprache des jungen Schiller in ihrem Verhältnis zur nhd. Schriftsprache. – In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur. 1903, Bd. XYIII, Heft 2.
8. E.Riesel. Studien zu Sprache und Stil von Schillers „Kabale und Liebe“. M.: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1957.
9. А. Бах. История немецкого языка: Пер. с нем. – М., 1956.
10. В. М. Жирмунский. История немецкого языка. Изд. 4-ое, перераб. и доп. – М.: изд-во лит-ры на иностранных языках, 1956. – 388 с.
11. Словарь иностранных слов. Изд. 8-ое, стереотипное. – М.: Русский язык, 1981. – 624 с.

¹² E.Riesel. Studien zu Sprache und Stil von Schillers „Kabale und Liebe“. M.: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1957. – С. 43–78.

ЛЕКСЕМЫ, ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ И БИЛЕКСЕМЫ

В статье рассматриваются проблемы разграничения смежных языковых единиц: лексем, фразеологизмов и билексем.

Ключевые слова: лексемы, сложные слова, сложносоставные слова, идиомы, билексемы, агглютинация, синхронизм, диахронизм и ахронизм.

Вопросы стратификации языковых единиц разрешаются естественным образом в процессе развития языка и языкознания: промежуточные явления с течением времени определяются в своей отнесенности к типам языковых единиц или же дается новая группировка этих единиц. Но состояние неопределенности в стратификации некоторых языковых единиц влияет на степень их изученности в лингвистике и отраженность в словарно-справочных изданиях.

Традицию понимания цветочных композитов как сочетаний слов породил БАС, в котором все сложные цветообозначения расчленяются на составные части, а композиты даются как иллюстрации к простым адъективам. Например, в словарной статье *черный*, кроме цитат на употребление простого адъектива из Н. Гоголя, А. Пушкина, С. Сергеева-Ценского, приводятся иллюстрации, где основа прилагательного *черный* занимает разное положение в композите: черно-золотая парча (А. Н. Толстой), углисто-черная пахота (М. Шолохов)¹.

В разделе «Словообразование» в университетском учебнике «Современный русский язык» цветочные композиты отнесены к неаффиксальным способам словообразования, а именно – к «чистому сложению», при котором «производное слово образовано путем соединения одной или нескольких основ какой-либо части речи с самостоятельным словом». Соединение основы со словом происходит посредством интерфикса: черно-белый, сине-зеленый, серо-желтый². Некоторой вариацией такой словообразовательной характеристики является представление цветочных композитов в энциклопедии «Русский язык». В ней даются две словарные статьи: сложные слова (автор И. С. Улуханов) и сложносоставные слова (автор В. В. Лопатин). В разряд сложных слов попадает *бело-розовый*, т. к. является «простым соединением понятий или признаков, названных компонентами», а в сложносоставные слова – *серебристо-белый*. В составных словах «последний компонент их равен самостоятельному слову»³. И разграничение двух типов слов оказывается неясным и неубедительным, и то, что у составных слов основа одного адъектива соединяется с целым словом, представляется искусственным с точки зрения словообразовательной техники.

Авторы различных словарей неологизмов, где по традиции даются словообразовательные характеристики новым словам, вынуждены постоянно решать проблему образования сложных цветочных адъективов применительно к каждой лексеме. Словарики вполне единообразно квалифицируют все цветочные композиты как сложения адъективных основ с интерфиксом -о-(-е-), что, естественно, сопровождается грамматическим оформлением слова посредством флексии⁴.

Цветочные сложения в тех случаях, когда они развивают переносные значения или когда наблюдается нестандартное употребление их, могут попадать в фразеологические словари. Если оборот *черно-бурая лиса (лисица)* оправданно занесен в категорию фразеологизмов – тот оттенок значения, который является определяющим в толковании семантики оборота ('серебристый налет на черном меху лисицы') не вытекает непосредственно из значений составляющих компонентов, – то приведенный далее оборот *черно-бурый кролик* 'кролик с бурым мехом, переходящим на кончиках волос в черный цвет', приведенный сначала в БАС⁵, а вслед за ним в «Фразеологическом словаре современного русского литературного языка»⁶, не обладает особой фразеологической семантикой. Оборот варьирует стандартное значение цветочного композита *черно-бурый* 'сочетание или чередование цветов в предмете', что мы наблюдаем в обычных сочетаниях: черно-бурые полосы земли, черно-бурая клетка свитера, черно-бурая гамма в одежде и т. п.

В «Словаре-тезаурусе современной русской идиоматики» в класс идиом занесено сложение *серо-буромалиновый*, которое наряду с идиомами *цвета детской неожиданности*, *вырви глаз*, *мокрый асфальт* и др. дано в 86 разделе, озаглавленном «Цвет, узор»⁷. Толкования идиом в словаре не даются, а в краткий вариант этого словаря идиом, где толкования есть, *серо-буромалиновый* не включен⁸.

⁴ См.: Новое в русской лексике. Словарные материалы. 1977-1994. – Л.-СПб.: Русский язык – Дмитрий Буланин, 1980-2006; Никульцева В. В. Словарь неологизмов Игоря-Северянина. – М.: Азбуковник, 2008.

⁵ БАС, 17, стлб. 899.

⁶ Фразеологический словарь современного русского литературного языка. В 2-х томах. Под ред. А. Н. Тихонова. – М.: Флинта – Наука, 2004.

⁷ Словарь-тезаурус современной русской идиоматики. Под ред. А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского. – М.: Мир энциклопедий – Аванта+, 2007. – С. 966.

⁸ Фразеологический объяснительный словарь русского языка. Под ред. А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского. – М.: Эксмо, 2009.

¹ БАС – Словарь современного русского литературного языка. Т. 17. – М.-Л.: Наука, 1965. – Стлб. 918.

² Современный русский язык. Под ред. В. А. Белошапковой. Изд. 3-е. – М.: Азбуковник, 1997. – С. 368-369.

³ Русский язык. Энциклопедия. Изд. 2-е. Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия – Дрофа, 1997. – С. 514-516.

Мотивировку включения цветового композита в идиомы можно понять из характера иллюстраций-цитат: «На просторах далекой страны, в узких ущельях высоких гор растут самые прекрасные в мире одуванчики. Но нам их никогда не увидеть – над ними висит густой серо-буромалиновый туман» (Корп. Публ.). Это самая частотная в современной речи семема – 'неопределенного цвета'. Во втором примере цветовой композит с другой семантикой: «Сейчас появляется поколение, которому ну абсолютно все равно, голубой ты, розовый или серо-буро-малиновый в крапинку» (Корп. Публ.). Сложение ставится в ряд цветowych прилагательных, постоянно употребляемых в современной речи для обозначения сексуальных меньшинств, поэтому контекстуальный смысл употребления – 'непонятно какой по сексуальной ориентации'. Если освободить от влияния контекста, то значение – 'непонятно какой, черт знает какой'. Отрицательная оценочность включена в семантику слова, такое значение проявляется в речи в различных сочетаниях: серо-буро-малиновые стихи (ЛГ– 1994), -ые гости (Е. Евтушенко), -ый февраль (ЛГ – 1992), -ая область <полит.> (ОГ – 1995), -ая власть <полит.> (КП–1999), -ый премьер (МК–2003) и др. Все сочетания из сферы политических контекстов кивают на употребление других цветowych адективов в политическом значении: белые, красные, зеленые, коричневые, красно-коричневые, оранжевые и т. п. Поэтому *серо-буро-малиновый премьер* – это непонятно какой по политическим убеждениям премьер.

Но переносные значения у *серо-буро-малиновый* не отрицают исходной цветовой семемы, которая, хотя и редко, встречается в литературных текстах: *серо-буро-малиновая шея* у В. Катаева, имеется в виду шея полного человека, склонного к апоплексии. Цветовое значение адектива *серо-буро-малиновый* соотносится с употреблениями сходных по составу двучленных сложений – *буро-малиновый*: -ые щеки (Дон-Аминадо), -ый диван (В. Набоков), -ая пластмасса (Нед – 1993); *буро-серый*: -ый оттенок, цвет (В. Даль), -ая муть (В. Вересаев), -ые ветки, -ый олень (В. Арсеньев), -ые волосы (А. Караваева) и др.; *малиново-серый*: струп (А. Богословский); *серо-бурый*: -ая куропатка (В. Даль), -ая спинка (Л. Толстой), -ый Берлин (Д. Максимов), -ые лошади (Е. Носов), -ая шуба (Г. Головин) и др.; *серо-малиновый*: -ый бархат (А. Куприн), -ые бульвары (О. Манделштам). В большей части сочетаний двучленные композиты выражают комплексный оттеночный цвет. Механизм выражения комплексного цвета на базе основ адективов *серый, бурый, малиновый* вырабатывался в языке задолго до того, (примерно, в середине ХХ в.), как появилось употребление *серо-буро-малиновый* в значениях 'неопределенного цвета' и 'непонятно какой'. Частотность переносных значений не отменяет исходную семему и не разрушает единство семантической структуры слова, – развитие полисемии у сложений происходит так же, как и у других лексем русского языка.

Зона неопределенности в стратификации таких единиц, как цветowych композиты, порождается переходностью, исторической изменчивостью материала (сочетания лексем, лексем, фразеологизмы). Отталкиваясь от разномыслия в этой сфере, Р. И. Хашимов выдвинул

концепцию билексем в русском языке⁹. В статье «Билексема как особая единица языка» справедливо говорится «о развивающейся тенденции аналитических языковых элементов не только в сфере образования грамматических форм, но и в сфере номинации. Аналитизм структуры и семантики, агглютинативный способ соединения компонентов номинативной единицы давно присущи русскому языку, как и флективный способ»¹⁰.

Но концепция является противоречивой из-за расширительного толкования всяких сложных номинаций как билексем. Когда речь идет об интерпретации *свинцово-серый* то ли как лексем, то ли как сочетания лексем, Р. И. Хашимов выдвигает «иную лингвистическую трактовку» подобных соединений – эти «слова, образованные чистым словосложением, лучше именовать билексемами»¹¹. В генетическом плане соединение двух признаков происходило посредством слияния наречия и прилагательного (*хитромудрый, темно-синий* и т. п.) – это историческая база появления словообразовательного типа. А с точки зрения современного языкового сознания – это сложное прилагательное, мотивированное двумя адективными основами с соединительным аффиксом -о-(е-). Этот словообразовательный тип давно устоялся, стандартизировался в русском языке, и *свинцово-серый*, среди прочих отадективных сложений, функционирует как единая лексема и обладает всеми признаками, присущими цельнооформленной лексеме: непроницаемостью, изолируемостью, грамматической отнесенностью, фонетическим комплексом с одним главным словесным ударением и т. д. Более того: образования типа *искрасна-серый* и *исчерна-синий*, которые до сих пор трактуются как результаты чистого словосложения, что исторически безусловно верно, не могут быть истолкованы таким образом с точки зрения современного языкового сознания. В русской речи практически исчезли как самостоятельные наречия *искрасна, исчерна*, поэтому нет необходимого компонента для квалификации композитов как словосложений, и этот случай необходимо определять как сложение адективных основ с префиксом из-(ис-) и соединительным аффиксом -а-(я-).

В русистике проблеме соотношения лексем, сочетаний слов, фразеологизмов уделялось не так много внимания, но в исследованиях лексического и фразеологического материала каждому автору приходилось находить свои решения, разграничивая сложные, переходные явления. Любопытны способы называния дефисных соединений в книге В. В. Виноградова «История слов», реконструированной редакторами. Таких дефисных соединений дано В. В. Виноградовым в разных частях монографии 3: шахер-махер, шиворот-навыворот, рубаха-парень.

Шахер-махер сразу же обозначается словом, вслед за ТСУ, где оно дано в отдельной словарной статье¹². Значение – 'недобросовестная сделка', 'изворотливый

⁹ Хашимов Р.И. О билексемах русского языка. – В кн.: Европейские языки: историография, теория, история. Межвузовский сб. науч. работ. Вып. 6. – Елец, ЕГУ, 2007.

¹⁰ Хашимов Р.И. Билексема как особая единица языка. – Ж. Вопросы филологии, 2008. – № 4. – С. 33.

¹¹ Там же. – С. 32.

¹² ТСУ – Толковый словарь русского языка. Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. – М.: Гос. изд. ин. и нац. словарей, 1940. – Стлб. 1324.

ловкач'. Единство лексемы не может быть подвергнуто сомнению, так как составляющие части отсутствуют в русском языке, а дефис отсылает к языку-источнику (немецкому: *Macher* – 'делец' и *schachern* – 'торговать, барышничать' – через посредство еврейского языка, идиш)¹³. Трактовка всех подобных заимствований, у которых дефис соотнесен с языком-источником (*цирлих-манирлих, тет-а-тет, папье-маше, уик-энд* и т. п.), должна быть единой – это лексемы. Несмотря на орфографическую неоправданность дефиса, такие написания весьма устойчивы в орфографической практике. Характерно, что попытка привести написание *уик-энд* в соответствие с русским языком и тенденциями русского письма в первом издании «Русского орфографического словаря»¹⁴ (*уикенд* вместо *уик-энд*) никак не воздействовала на реальную орфографию в печатных изданиях, что вынудило отказаться от этой рекомендации во втором издании¹⁵.

Шиворот-навыворот – «разговорно-фамильное выражение шиворот-навыворот должно быть отнесено к фразеологическим сращениям»¹⁶. Такое решение В. В. Виноградова связывается с тем, что «слова *шиворот* в современном общерусском языке нет». Если встать на точку зрения В. Даля, который, хотя и бездоказательно, определяет значение *шиворот* как 'ворот, воротник', вторая же часть *навыворот* безусловно связывается с глаголом *вывернуть*, то исходное значение сочетания слов – 'воротник наизнанку'. Отсюда – обобщенное значение фразеологизма 'наизнанку, противоположно тому, как следует'.

Рубаха-парень – в очерке об этом соединении В. В. Виноградов осторожно использует обозначение «выражение»: «выражения *рубаха-парень, человек-рубаха*», «выражение *парень-рубаха*», «выражения *рубаха-парень и рубашка-парень*». В конце очерка дается ссылка на БАС, который повторяет решение ТСУ: «под словом *рубаха и рубашка* в семнадцатитомном словаре (БАС, т. 12, 1961, стлб. 1498 и 1499-1501) помещен фразеологизм *рубаха-парень, рубашка-парень*»¹⁷. Но определение этого соединения как фразеологизма так и остается для В. В. Виноградова неубедительным. Н. М. Шанский решительно исключает из состава фразеологизмов такое образование, как *рубаха-парень*¹⁸. Между единообразным словом, пишущимся слитно (первая ступень), и свободным сочетанием слов, образуемым в процессе общения (десятая ступень), располагаются 8 ступеней переходного характера. К 4-й ступени Н. М. Шанский относит «раздельнооформленные слова, пишущиеся через дефис»¹⁹. К ним относятся *вагон-ресторан, платье-костюм* и, очевидно, *рубаха-парень*. Пятая ступень – это «фразеологические сращения, состоящие из компонентов, известных лишь в их составе». Таким образом, самая

высокая близость к фразеологизму у раздельнооформленного слова, пишущегося через дефис.

Термин «билексема» как бы вытесняет все другие обозначения дефисных соединений (сложные слова, сложносоставные слова, раздельнооформленные слова, идиомы, фразеологические сращения и т. д.) и претендует на универсальность, но остается неясным соотношение с лексемой и фразеологизмом. В свое время А. А. Шахматов называл идиомы слитными словами, что верно по существу, но не прижилось из-за избыточности обозначения.

Ахронический способ рассмотрения билексем оправдан, поскольку показывает то, что агглютинация и аналитизм давно присущи лексической системе русского языка. В разряд билексем включаются и *изба-читальня, купля-продажа, хлеб-соль, и рабочий-рационализатор, поэт-песенник*. Существенно, что в билексемы включаются все виды парных лексем: не только существительные, но и глаголы, прилагательные, числительные, наречия и др. «План содержания таких производных создается за счет семантического сближения, интеграции, трансформации существующего языкового материала»²⁰.

Большое количество выделяемых Р. И. Хашимовым билексем давно присутствует в словарях то ли как лексемы, то ли как фразеологизмы, т. е. являются устойчивыми узусальными единицами языка: ковер-самолет, жар-птица, купля-продажа, лесостепь, человеко-день, перекасти-поле, быстрорастворимый, впередсмотрящий, пай-мальчик, бой-баба, вверх-вниз, пошло-поехало, жил-был, живется-может, пить-есть и т. п. Перекавалификация всех этих случаев в билексемы не помогает понять природу и семантику каждого из этих соединений. Например, оборот *пошло-поехало* имеет предшественником и *пошло (пошло и пошло)*, который зафиксирован в БАС²¹ на материале текстов XIX – начала XX вв.: «Не успеешь от одной незадачи поправиться, а там уже другая на носу. Так оно и пошло, точно под гору покатилося» (Д. Мамин-Сибиряк); «Сверкнула первая молния – наверху загрохотало и оборвалось сухим треском, за ней другая, третья. Потом пошло и пошло без перерыва» (А. Куприн); «Закрутился в Москве по приятелям, и пошло. Три дня в чаду: блины, закуски, заедки, винище» (А. Н. Толстой). Толкование оборота – «начало появляться, следовать, происходить и т. п. во множестве, одно за другим». Сходный по характеру употребления и значению оборот и *пошла (пошло, пошел) писать*: «Все вспомнили забавный случай, все хохочут долго, несказанно, как олимпийские боги. Только начнут умолкать, кто-нибудь подхватит опять – и пошло писать» (И. Гончаров). Тот же метафорический образ выражает и фразеологизм *пошла писать губерния*, который возводится к фразе Чичикова из голевских «Мертвых душ» с несколько трансформированным значением «всё пришло в движение, все засуетились, начали действовать изо всех сил, демонстрируя большое усердие»²².

Современный вариант оборота *пошло-поехало* отме-

¹³ Виноградов В.В. История слов. – М.: Толк, 1994, стлб. 1324.

¹⁴ Русский орфографический словарь. Отв. ред. В.В. Лопатин. – М.: ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, 1999.

¹⁵ Русский орфографический словарь. Изд. 2-е. – М.: ИРЯ им. В.В. Виноградова РАН, 2007.

¹⁶ Виноградов В.В. История слов. – С. 821.

¹⁷ Там же. – С. 606.

¹⁸ Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Изд. 2-е. – М.: Высшая школа, 1969. – С. 25.

¹⁹ Там же. – С. 44.

²⁰ Хашимов Р.И., С. 37.

²¹ БАС, 10, Стлб. 823.

²² Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. Изд. исправл. – СПб.: Фолио-Пресс, 2001. – С. 140.

чается только в словарях последнего времени: в словаре-тезаурусе идиом А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского и в «Новом фразеологическом словаре русского языка»²³. И что существенно – все употребления этого варианта оборота подтверждаются только контекстами конца XX в.: «И пошло-поехало, как у всех: дети, работа, медленный и осторожный сворот на жизнь полегче и повеселей» (В. Распутин); «17 февраля 1992 года... был арестован администратор средней величины Марио Кьеза. Дальше, как говорится, пошло-поехало. Началась колоссальная операция, получившая позднее название «Чистые руки»... (Труд, 1994, 31 декабря); «Сюжет появился в программе «Итоги», и пошло-поехало: кандидатки в первые леди принялись наперебой рассказывать о себе, своих делах» (Корп. Публ.)²⁴; «Достаточно разок-другой взяться за дубинку – и пошло-поехало. Тогда обществу потребуется еще двадцать лет, чтобы возобновить прерванное движение к свободе» (Корп. Публ.); «Может быть, с этого всё и началось, а потом пошло-поехало: дикий капитализм – революция – гражданская война – культ личности – застой – перестройка и снова дикий капитализм?» (Корп. Публ.)

Заголовочная форма фразеологизма дается по-разному: *пошло-поехало* и *и пошло-поехало*. Присоединительное *и* может отсутствовать, но с ним связан важный элемент смысла оборота: *пошло-поехало* выступает в речи как итог протекания каких-либо действий, событий и т. п. Если в тексте нет присоединительного *и*, то связующую функцию выполняют другие слова: *дальше*, *потом* и т. д. Поэтому основная форма фразеологизма должна включать *и*: *и* (потом, дальше и др.) *пошло-поехало*. С оборотом *пошли-поехали* в значении 'двинулись (двинемся) в путь' фразеологизм *и пошло-поехало* связан только внешней переключкой компонентов, но это другое значение, другая внутренняя форма.

Отнести к лексеме или билексеме этот устойчивый оборот невозможно: кроме обязательного связующего слова, у него есть и другие особенности фразеологизма – застывшие глагольные формы прошедшего времени среднего рода, которые не соотносятся с какими-либо другими формами, закрепленный порядок расположения компонентов и др. Квалификация *и пошло-поехало* как типичной идиомы не вызывает сомнений.

Узуальность лексем и фразеологизмов доказывается их постоянным употреблением в общей речи и наличием их как особых единиц в языковом сознании носителей русского литературного языка. Термин «билексема», очевидно, неприменим к устойчивым единицам языка, но в русской речи встречается огромное количество образований, которые возникают как словосложения, но не приобретают традиции в употреблении, не имеют воспроизводимости в речи. Они практически не исследуются с точки зрения лингвистической и не отражаются в словарях (за исключением писательских словарей). Между тем нарастание аналитических номинаций в русском языке побуждает лингвистику обратиться к этому малоизвестному массиву лексических соединений, которые и следует выделять как билексемы. В противоречивой

концепции билексем есть и тот критерий, который обосновывает такое понимание: «...билексемы, в отличие от слов, не обладают воспроизводимостью, не существуют в сознании человека и не извлекаются в речи в готовом виде»²⁵.

Иначе говоря, главный объект изучения – это процесс слияния лексем в одну аналитическую структуру, которая и называется билексемой. Непосредственно наблюдать такой процесс слияния можно, анализируя результаты контекстуального словосложения. А такие образования, как *хлеб-соль*, *жили-были*, *бой-баба* и т. д., которые являются воспроизводимыми единицами языка, могли быть первоначально билексемами, но это состояние их относится к какому-либо предшествующему периоду в развитии языка, и в этом качестве они должны изучаться диахронически, как история появления в русском языке тех или иных слов или оборотов. Лексемы типа *белорозовый*, при создании которых используются обычные элементы морфологического словообразования (сложение основ, суффиксы, префиксы, интерфиксы) не могут включаться в состав билексем, независимо от степени узуальности или окказиональности таких сложений. Дефисное написание в современном письме далеко не всегда связано с словосложением.

Реализацией концепции билексем является статья А. А. Черкасовой «Лексико-грамматические признаки компонентов билексем»²⁶. В ней анализируется 850 нарицательных сложносоставных существительных в текстах И. Бунина и М. Цветаевой, и закономерно, что в подавляющем большинстве случаев рассматриваются бунинские и цветаевские словосложения, которые создавались авторами применительно к контекстным обстоятельствам: *бобры-шали*, *булавка-сон*, *библиотекарь-чех*, *боец-быкоборец*, *глаза-волосы*, *диван-корабль*, *тоска-скука*, *честь-совесть*, *мощь-знать*, *позор-вред* и др. (М. Цветаева); *татарин-ямщик*, *запорожцы-поцманы*, *мужик-лентяй*, *торговец-офеня*, *поддевка-безрукавка*, *яхонт-жемчуг*, *беда-горе*, *шепот-треск*, *шум-бардак*, *вьюга-непогода*, *пузыри-галифе* и т. д. (И. Бунин).

Но все же, следуя общим постулатам, А. А. Черкасова включает и некоторые общепризнанные лексемы или фразеологизмы в состав рассматриваемых билексем. В первую очередь это *баба-яга*, *ляпис-лазурь*, *папье-маше*, *перекати-поле*, *плакун-трава*, *пресс-папье*, *трын-трава*. Все эти образования давно фигурируют в качестве цельнооформленных лексем и отражаются в словарях в отдельных словарных статьях. У *папье-маше* не может быть иной характеристики, т. к. обе части не соотносятся с какими-либо однокоренными образованиями в русском языке (сравн. написание у В. Даля: *папье-маше*). Соединения *ляпис-лазурь*, *перекати-поле*, *плакун-трава*, *пресс-папье* имеют в русском языке признаки фразеологических сращений, но по аналогии с другими номенклатурными обозначениями растений, камней, предметов неизменно квалифицируются как лексемы. По-разному определяются слова *баба-яга* и *трын-*

²³ Курилова А. Д. Новый фразеологический словарь русского языка. – М.: Русский язык – Медиа; Дрофа, 2009. – С. 494.

²⁴ Отсылка к компьютерному корпусу публицистических текстов, приуроченных к 60-90-м гг. XX в.

²⁵ Хашимов Р. И., С. 32.

²⁶ В кн.: Европейские языки: историография, теория, история. Межвузовский сб. науч. трудов. Вып. 7. – Елец: ЕГУ, 2009.

трава. Слово *баба-яга* в ТСУ²⁷ и в 1-м издании БАС²⁸ представлено как фразеологизм в словарной статье *баба*. Но уже во 2-м издании БАС *баба-яга* помещается как отдельное слово с двумя значениями: 1) «Мифическое существо, злая и безобразная старуха-колдунья»; 2) Перен. Разг. «О злой, сварливой женщине»²⁹. В современном языке значение компонента *-яга* затемнено, хотя еще В. Даль выделял слово *яга* (Стоит яга, во лбу рога) и производные от него *ягая*, *ягавая*, *ягишна*, *ягйнична*. Толкование *яга* у В. Даля – «род ведьмы, злой дух, под личиною безобразной старухи»³⁰. Колебания от фразеологизма до лексемы в квалификации *баба-яга* вполне оправданны промежуточным положением языковой единицы. Такой же переходный характер и у соединения *трын-трава*. БАС недвусмысленно подает *трын-трава* как лексему с двумя значениями: 1) В знач. сказ. «Нипочем, не имеет значения» Всё трын-трава (кому, для кого); 2) «О пустяках, вздоре»³¹. Фразеологические словари отвергают свободное употребление *трын-трава* («Теперь мне честность – трын-трава» А. Пушкин) как устаревшее и сохраняют слово только в составе устойчивого сочетания *всё трын-трава*³². Но промежуточное положение

между лексемой и фразеологизмом не отменяют того, что и *баба-яга*, и *трын-трава* в течение сотен лет воспроизводятся как готовые единицы языка, а не конструируются в процессе речи. Проблемы квалификационной переходности не могут быть решены посредством переименования – переходность в стратификации отдельных языковых единиц является естественным свойством живого языка. Тем не менее определение таких случаев, как *баба-яга* и *трын-трава*, то лексемами, то фразеологизмами, то билексемами, в зависимости от интересов и угла зрения того или иного исследователя, является очевидным излишеством в лингвистических описаниях.

Отбор билексем ориентирован на дефисные написания (например, в статье А. А. Черкасовой других написаний у билексем нет), хотя нужно учесть то, что дефис выражает не только нечто промежуточное между слитным и раздельным написанием, между цельнооформленной лексемой и сочетанием лексем, но и связан с разнообразными орфографическими традициями и с исторически изменчивой орфографической практикой оформления разных групп слов в русском письме.

²⁷ ТСУ, т. 1, стлб. 74.

²⁸ БАС, т. 1, стлб. 233.

²⁹ БАС – Словарь современного русского литературного языка. Изд. 2-е. Т. 1. – М.: Русский язык, 1991, с. 282-283.

³⁰ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. – М.: Гос. изд. ин. и нац. словарей, 1955. – С. 672.

³¹ БАС, 10, Стлб. 823.

³² Фразеологический словарь современного русского литературного языка, т. 2, С. 543; Курилова А.Д. Новый фразеологический словарь русского языка, С. 685.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ГОВОРА

В статье рассматриваются диалектные особенности системы словообразования одного из говоров русского языка. На конкретном языковом материале показано функционирование разно-суффиксальных однокорневых дериватов в лексической системе лыченского говора Ярославской области.

Ключевые слова: деривация, корреляция, лексико-семантические варианты полисемичного слова, субстантивы, словообразовательные синонимы, словообразовательные варианты.

Исследование современных процессов и их типология в диалектной речи является одной из важнейших проблем диалектологии. В этом плане диалектное словообразование остается до сих пор одной из наименее изученных областей в дериватологии. Не подвергался специальному описанию в словообразовательном плане и среднерусский говор сел Лыченского сельсовета Переславль-Залесского района Ярославской области. Изучение же живых процессов, происходящих в лексико-словообразовательных системах территориальных диалектов, важно и для системных закономерностей словообразования русского национального языка, и для установления тех особенностей, которые характерны для диалектного словопроизводства и семантики производного слова. Одной такой особенностью, наиболее отчетливо проявляющейся и отмечаемой не только исследователями-дериватологами, но и лексикологами, является наличие разноформленных однокорневых образований с тождественным или близким значением. Например, в нашем городе: накидúшка: наки́дка: накидúха «покрывало на подушки», открывáлка: открывáшка «консервный нож», чúсельник: числúшка «отрывной календарь», бородáч: бородáн «бородатый человек» и другие.

Вопрос о классификации производных рассматриваемой формально-семантической структуры, несмотря на значительное число работ, в том числе специально посвященных этой проблеме, до сих пор остается нерешенным, так как нет однозначного понимания этих лингвистических универсалий.

Анализ функционирования разносуффиксальных однокорневых существительных с тождественным или близким значением свидетельствует, что лишь при определенных условиях их можно считать словообразовательными вариантами, в других же случаях они являются словообразовательными синонимами.

Как варианты они могут рассматриваться тогда, когда различия в словообразовательной структуре никак не связаны с различиями в лексических значениях. Вариантность проявляется, как нам кажется, и на словообразовательном и на лексическом уровнях. У образований, имеющих общий корень и материально различающиеся аффиксы, будут тождественны не только общие и частные словообразовательные значения, но и лексические. У синонимичных лексем при идентичности словообразовательных значений наблюдается различие в семантике, которое выявляется при функционировании производно-

го слова в лексической системе говора. По этой причине к словообразовательным вариантам следует относить не все образования с тождественным корнем, а лишь те, которые не различаются сколько-нибудь заметными семантическими оттенками. В вариантных и синонимичных однокорневых образованиях проявляются черты подобия в структуре их формантных сегментов, но этого не наблюдается в характере семантических отношений. Словообразовательными синонимами являются субстантивы, в которых отмечается лишь частичное совпадение отдельных лексико-семантических вариантов. Выступая в диалектной речи в функционально тождественных условиях, эти слова выражают разные значимые единицы языка. Идеографические синонимы формируют существительные полисемичные и моносемичные.

Сема «топленое (кислое) молоко» отмечается у двух дериватов: варéник и варенéц. Но существительное варенец имеет еще значение 1. Топленое (пресное) молоко, 2. Творог, размешанный с молоком.

Коррелирующие по родовой соотнесенности слова посúдник и посúдница совпадает в одном значении «шкаф для посуды» и различаются в двух других. Субстантив с морфем -ик- обозначает «блюдо, в котором моют посуду», а с морфем -ниц/a/ имеет суженное значение «полка для посуды, блюд».

Те же отношения отмечаются у лексем преснéц и преснúха. Дериваты, сохраняя семантику производящего слова, совпадают в двух значениях: 1. Ржаной, пресный пирог с картофелем или капустой, 2. Пирог с пресным творогом. Сема «ватрушка из пресного творога» отмечается только у существительного преснúха. По этому ЛСВ у существительного зафиксирован словообразовательный вариант с десемантизированным суффиксом -ушк/a/ - преснúшка. Кроме этого, в говоре у субстантива на -ух/a/ отмечено расширение денотативной соотнесенности, потому что слово преснúха обозначает «любой кулинарное изделие с начинкой». В значении «пирог с творогом» производные имеют синоним сочень.

Существительные мякúльня – мякúльница – мякúнница совпадает только в значении «пристройка к дому для хранения мякины /половы/» и сохраняются в этом значении в пассивном словаре говороносителей. Первоначальное значение «сарай /сарайчик/ для мякины» имеют дериваты мякúльница и мякúнница. Кроме этого, лексема мякúльница обозначает «специальное место для мякины»; это значение является, несомненно,

более поздним. Обособлена от первоначального значения, мотивированного производящим словом, сема слова мякільница «небольшой сарайчик для дров, мелкого инвентаря».

Два существительных с тождественными корнями утёрка и утиральник обозначают «полотенце для рук». Дери́ват с суффиксом *-к-/а/* в речи употребляется говоронасителями только с этим значением, а с морфом *-льник-* может выражать общеизвестное понятие «полотенце вообще», при этом он развивает и другое, более конкретное, значение «полотенце для лица». Степень употребления и синонимичные связи у этих слов также различаются. Так, утёрка употребляется жителями данных населенных пунктов повсеместно и имеет синоним тряпка, тряпи́ца. Утиральник зафиксирован в речи людей преклонного возраста, чаще он заменяется литературным эквивалентом полотёнце. В пассивном словаре говоронасителей ему соответствует слова ру́сник, ру́шник.

В трех однокорневых субстантивах с морфом сват-/сват'-: свату́нья, сва́тья, свату́ха модификационное значение женскости к слову сват в значении «тот, кто сватает кого-либо» выражают все три существительных. Второе модификационное значение к существительному сват «родитель одного из супругов по отношению к родителю другого супруга» имеет только лексема сва́тья. Диалектные субстантивы с суффиксами *-ух/а/* и *-унья/а/* его не выражают.

У отъадективных существительных на *-ышк/а/* и *-ыш-*, у отглагольных на *-уш/а/* и *-ун-* родовая соотнесенность регламентирует сочетаемостные свойства производных и их семантическое тождество. Лишь при назывании лица мужского рода слова малышка, глупышка, говору́ша, копу́ша могут иметь тождественные синтаксические связи с образованиями на *-ун-*, *-ыш-*: «Вот и наш малыш пришел»; «Ваш малышка еще больше вырос»; «Глупышка, ну куда же ты идешь...»; «Сам виноват, говорила я тебе: «Не ходи туда! Глупыш»; «Никак не дождусь его, вот копуша».

Производные имена существительные с корнем бедн-: бе́дность и бе́днота́ совпадают в двух значениях: 1. Скудость, недостаточность средств существования, нужда. 2. Убожество, неприглядность. Лексема бе́днота́ имеет и третье, собирательное, значение «неимущие люди, беднота».

Различна семантическая структура и у двух отъадективных существительных голыш и голышка. Реализуя содержание первого ЛСВ прилагательного го́лый, они совпадают только в двух значениях: 1. Голый ребенок. 2. Небольшая целлулоидная кукла без платья. Имя на *-ыш* в говоре называет еще: 3. Бедный, обнищавший человек. 4. Яйцо, снесенное без скорлупы. Существительное на *-ышк/а/* имеет модификационное значение женскости, потому что в зависимости от контекстуальной обусловленности оно употребляется то как существительное общего рода, то как женского.

Слово за́города в говоре имеет сему «изгородь». Первоначальная исходно-номи-нативная семантика слова в результате переноса по функции и значению изменена в двух других значениях. В этих ЛСВ оно соотносится со словом за́город: 1. Огороженное место для скота. 2. Огород.

Личные существительные во́да и водо́к тождественны по употреблению лишь при воспроизведении ЛСВ глагола води́ть «... выполнять особые обязанности /в подвижных играх/ ...». Лексема водо́к в другом своем значении «зачинщик, организатор» имеет синонимы с тождественным значением заводи́ла, вожа́к.

Разноформленные однокорневые отъадективные образования ярови́ца и яри́ца различаются не только морфемным составом, но и своим содержанием. Смысловая дифференцированность проявляется в том, что лексема ярови́ца называет общее понятие «яровые злаковые культуры: рожь, овес, пшеница», а яри́ца – конкретное «яровая рожь».

Функционирующие в системе говора производные от глагола пасти слова па́сево и пастьба́ различаются не только стилистическими характеристиками, но и объемом содержания. Диалектный дери́ват с суффиксом *-ев/о/* имеет тождественное с литературным эквивалентом значение только при назывании отвлеченного процессуального признака. У этого существительного отмечается вторичное, конкретное, значение «место, где пасется то, где пасется ло рядом с до́мом. Субстантив па́сево получает также дополнительный смысловой оттенок при назывании «разрешение, возможность пасти»: А у помещика мужики́ за па́сево косили.

Тождественное значение «становиться больше...» в литературном языке и в говоре передают глагол расти и отвлеченное существительное с нулевым суффиксом рост: Никто за ними /огурцами/ не углядет, вот и на́ливу нет, а сейчас самый рост им. В коммуникативных целях говоронасителями в этом номинативном значении используется и другой однокорневой дери́ват расте́ние: Расте́ние нынче плохое, ничего́ не расте́т, по ра́дио слышу, дожди́ вездé. В говоре, как и в литературном языке, слово расте́ние имеет и конкретно-предметное значение. Сравните: Какие́ у нас дере́вья? Так всякие: и берéза, и о́льха, и со́сна, и то́поль, и корьё. Расте́ний мно́го в лесу́.

Различия в плане содержания в говоре наблюдаются и у производных отвлеченной семантики. Лексические различия создаются тем, что словообразовательные форманты, взаимодействуя с производящими основами, не реализуют в одинаковой степени их семантическую структуру.

Так, три отъадективных субстантива от глагола ходи́ть: ход, хожде́ние и ходьба́ в говоре не способны замещать друг друга во всех употребленных. Семантика их пересекается только при обозначении процессуального действия и при наличии дифференцирующей семы «ходить ногами». Именно этот дифференцирующий оттенок входит в дефиницию существительного ходьба́. Сравните: ходьба́ по до́му, хожде́ние по до́му, ходу́ мно́го, вот и устаю. В остальных же значениях эти существительные нетождественны не только в системе говора, но и в литературном языке. Свободное замещение невозможно потому, что нарушается семантическое согласование производных с теми словами, которые всегда их распространяют. В говоре говорят: ход поéзда, но не хожде́ние поéзда (сравните также: поезда́ начина́ют ходи́ть в 5 часо́в), ход часо́в, а не хожде́ние часо́в, ходьба́ часо́в. Дери́ваты хожде́ние и ходьба́ более свободно замещают друг друга: хожде́ние по у́лице, ходьба́ по у́лице;

хождение по магази́нам, ходьба́ по магази́нам; хождение по врачáм, ходьба́ по врачáм; хождение в гости́, ходьба́ в гости́. Но в то же время невозможно: ходьба́ в пальто́, ходьба́ в сапога́х.

В исследуемом говоре лишь в двух значениях отады-ективное полисемичное существительное сла́бость совпадает со словом слаби́на: Любит он по ягоды ходи́ть, это его слаби́на и Показáл свою слаби́ну, онú этим и пользуютя. Сравните в литературном языке: слаби́нка. Реализация других значений, тождественных ЛСВ слова слабость, у существительного слаби́на нами не была получена даже экспериментально, поэтому в речи зафиксированы: «сла́бость зрения, сла́бость /его/ здоровья, овладела сла́бость». Реализация валентностей производящего слова в производном на -ин/а/ ограничена.

При назывании лица по полноте, тучности существительные толстотá и толщина́ усваивают значение имени прилагательного то́лстый «имеющий полную, тучную фигуру, тело». Но при определении предмета по величине поперечного сечения употребляется слово толщина́: толщина́ дере́ва, толщина́ тка́ни, толщина́ стен, так как оно имеет общее значение размера.

Содержательная структура существительного сырость выше, чем у однокорневого деривата с суффиксом -от/-а/ сыросом -от/-а/ сыроты смысла прослеживаются лишь в предметном значении: «обилие, избыток влаги, влажности /в помещении/»: Сырость у вас большáя, вы бы протопили пéчку. От сыроты-то и заболеть можно. Отвлеченное значение не свойственно имени на -от/-а-/.

Различаются по своим семантическим отношениям с мотивирующим два субстантива су́хость и сухóта. Смысловое сходство они обнаруживают лишь при актуализации тех компонентов в значении производящего, которые связаны с конкретной денотативной ситуацией: жаркой, сухой погоды. Нами записано: Сухóта стра́шная, как бы пожара не было. В прошлом году́ была́ сырость, в этом сухóта. Надо сказа́ть племяннику, пусть полье́т огурцы, су́хость. Однако и в этом значении между производными прослеживается различие, потому что слово сухóта называет признак, проявляющийся в большей степени, более интенсивно.

Формальное различие между дериватами густотá и гущина́ не влияет на различие в трансформации агентивной основы в субстантивную. Это сказывается в отличии синтаксических связей. Дериват на -от/-а / модифицирует субъект в объект: густóй лес, густотá леса, густáя

каша; густотá каши. Субстантив на -ин/-а /, как обычно, не имеет объектных связей. Он констатирует высокую степень признака, названного словосочетанием. Сравн.: Ну вот и ка́ши свари́ть не смогла́, наварила́ густóй. Гущина́ одна́. В этот лес не пойдём. Он густóй. Гущина́. Насадила́ óсенью клубни́ки, кака́я гущина́ выросла.

У однокорневых имен действия на -ний/-э/ и -к/-а/ в говоре семантическая дифференциация вызвана тем, что nomina abstracta на -ний/-э/ приобретают более выраженный процессуальный признак, чем на -к/-а/. Аналогично этому между соотносительными именами на -ний/-э/ и -ø/-ø/, например: разда́вание: раздой, раскраивание: раскрой. Видовое различие производящих глаголов вызывает семантические различия: имена на -ний/-э/ называют действие, более выраженное во времени, чем имена с нулевой морфемой.

Смысловая структура производных с суффиксом -ний/-э/ и -к/-а/ различается по количеству ЛСВ. Так, в парах солéние – со́лка, вяза́ние – вяза́ значение «результат действия» развивают первые члены этих пар. В коррелятах што́панье – што́пка, наме́тывание – наме́тка, суше́ние – су́шка, пече́нье – пéчка, вышива́ние – вышива́, наоборот, предметное значение появляется у имен на -к/-а/. Функционирование этих ЛСВ слов будет различным: у одних пар шире употребляется имя действия, у других – только конкретное существительное. Этим можно объяснить и сочетание их в одном речевом отрезке: Закончу варку варенья, пойду цыплят посмотрю; Он у нас домови́тый, солку всяких солений делает сам.

В литературном языке значение deverbativов мытье́ и мо́йка – «действие по глаголу «мыть»». Но в говоре лексические связи этих существительных различаются, поэтому появляется нетождественность их даже в процессуальном значении: мытье́ полов, но не мо́йка полов, мытье́ ребёнка, но не мо́йка ребёнка, мо́йка машины, но не мытье́ машины.

Синонимичность однокорневых разносуффиксальных образований вызывается, с одной стороны, причинами, связанными со словообразовательным процессом и вызываемыми различными ограничениями в реализации всего набора ЛСВ производящего слова, с другой стороны, семантическая нетождественность по части сем обусловлена «расщеплением» смысла, связанного, в свою очередь, с референцией к различным предметам или явлениям действительности.

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ ДЕТЕРМИНАТИВОВ КАК ПОНЯТИЕ И ЯВЛЕНИЕ

В статье дается краткий обзор морфологической категории детерминативов современного английского языка. Данная категория описывается с точки зрения критерия дистрибуции и критерия значения.

Ключевые слова: детерминативы, грамматическая категория, критерий дистрибуции, критерий значения, преддетерминативы, постдетерминативы, принципы классификации.

Детерминативами в современном английском языке называется довольно сложная морфологическая категория – категория определителей имени существительного. Сложность и многоплановость данного явления требует все новых подходов к его исследованию. Описание системы детерминативов тесно связано с рядом сложных проблем, недостаточная разработанность которых создает определенные трудности в области исследования этой языковой категории. При исследовании данной проблемы наиболее важным представляется вопрос о критериях выделения анализируемой морфологической категории. Детерминативы могут определяться на основании функции, которую они выполняют в грамматическом строе современного языка (с учетом семантического фактора и фактора окружения), а также на основании дистрибутивного критерия. Многие исследователи в качестве модели для всего класса детерминативов используют артикли, так как детерминативами считаются все функциональные слова, которые встречаются в предложении в позиции, сходной с позицией артикля. Ч. Фриз относит к детерминативам артикли, числительные, указательные и притяжательные местоимения, количественные местоимения. Несмотря на общий отправной принцип (критерий окружения и дистрибуции), в трактовке определителей имени существительного имеются некоторые существенные расхождения. Так, Л. Блумфилд причисляет детерминативы к классу прилагательных [Блумфилд, 1968: 215-218]. П. Робертс, У. Фрэнсис не включают детерминативы в класс прилагательных, а относят их к разряду функциональных слов, занимающих особую позицию в структуре предложения.

Одним из важных моментов при описании детерминативов является использование не только критерия дистрибуции, но и критерия значения, с учетом ведущей роли первого. Л. Блумфилд подразделяет определители на два разряда (определенные и неопределенные) и дает характеристику каждому из разрядов. Довольно полная классификация описываемых элементов приводится в работах Е. Найды, А. Хилла, С. Чэтмена. Эти ученые занимались вопросами, связанными с установлением места (позиции) детерминативов по отношению к другим компонентам словосочетания и его ядру (опорному компоненту). В своих классификациях исследователи различают от трех до шести классов компонентов, способных предшествовать ядру словосочетания. Например:

- 1) преддетерминативы, т.е. любые компоненты, предшествующие детерминативам;
- 2) детерминативы;
- 3) постдетерминативы, т.е. любые элементы, следующие за детерминативами и непосредственно предшествующие ядру [Nida 1960-82-83].

А. Хилл и С. Чэтмен дают наиболее близкие друг другу классификации детерминативов.

Описывая систему детерминативов в современном английском языке, необходимо дать характеристику классификации Х. Глисона. В основу этой классификации положены следующие принципы:

1. Детерминативы имеют строго фиксированное положение в сочетании друг с другом;
2. Детерминативы способны сочетаться с числительными;
3. Детерминативы могут выступать единственным определителем в предложении.

Недостатком данной классификации является факт отсутствия четкого отражения порядка следования детерминативов относительно друг друга.

В прошлом веке представители трансформационной грамматики, основоположником которой был З. Хэррис, уделяли большое внимание данной проблеме. Сторонники данного направления вводят понятие субстантивного словосочетания или именной фразы, которая в свою очередь делится на детерминативы и существительные.

Т. С. Харитонова характеризует определители имени существительного как группу элементов, способных занимать позицию артикля [Харитонова, 1972: 10-16]. В группу детерминативов исследователь включает артикли (определенный и неопределенный), указательные, притяжательные, вопросительные и некоторые неопределенные местоимения, существительные в притяжательном падеже, числительные.

Н. Ф. Иртеньева представляет детерминативы как кванторы, несущие пресуппозицию экзистенциальности, которые она делит на кванторы существования и кванторы всеобщности [Иртеньева, 1977: 6-7]. Детерминативы могут входить в именную фразу с существительным для передачи понятия о классе. Например, *violets are spring flowers (not roses)* и в именной фразе с существительным для обозначения конкретных референтов ситуации (ряды однородных и разнородных предметов). Например, *all of his poems & novels*.

Л. Л. Нелюбин указывает, что традиционно грамматисты признавали лишь два типа детерминативов в английском языке: определенный (артиклъ the) и неопределенный (артиклъ a, an), но в современной лингвистической литературе детерминативы принято классифицировать на три группы: собственно детерминативы, преддетерминативы и постдетерминативы [Нелюбин, 2008: 28]. Детерминативы играют существенную структурную роль в строе английского языка, так как они оформляют и ограничивают именное сочетание.

В современной описательно-нормативной грамматике Дж. Лича и Я. Свартвика, основанной на анализе большого количества обобщенного фактического материала живой английской речи, система детерминативов рассматривается очень подробно и трактуется как система слов, определяющих степень относительности имени существительного различными способами, делая их определенными, неопределенными, обозначающими количество или качество [Лич, Свартвик, 1983: 205-210]. Авторы разделяют детерминативы на группы в зависимости от того, являются ли существительные, к которым они относятся, исчисляемыми существительными в единственном числе, либо исчисляемыми существительными во множественном числе, или же они являются неисчисляемыми существительными. Детерминативы, находящиеся в препозиции к существительному, которое они определяют, называются центральными.

Таким образом, проанализировав ряд работ, в которых рассматривается грамматическая категория детерминативов, можно сделать следующее заключение: одним из главных критериев классификации детерминативов слу-

жит их функция. Немаловажным фактором при выделении определителей имени существительного является их семантическое значение (способность определять, индивидуализировать понятие, обозначаемое существительным), а также позиция детерминативов, которую они занимают по отношению к имени существительному. Следует заметить, что классификации детерминативов, описанные различными учеными, неоднородны как по количественному, так и по качественному составу. Количество детерминативов у разных авторов колеблется от 14 до 67. Различия в классификациях обусловлены, во-первых, разницей в исходных критериях; во-вторых, спорным вопросом о принадлежности некоторых элементов к классу детерминативов. Особенно ярко об этом свидетельствует количественный состав детерминативов в классификациях различных ученых.

Литература

1. Блумфилд Л. Язык. – Прогресс, 1968.
2. Найда Ю. А. Наука перевода// Вопросы языкознания, 1960. – №4.
3. Хэррис З. С. Совместная встречаемость и трансформация в языковой структуре. – М., 1962.
4. Иртеньева Н. Ф., Шапкин А. П., Блох М. Я. Структура предложения в английском языке. – М.: Высшая школа, 1969. – 160 с.
5. Нелюбин Л. Л., Князева Е. Г. Переводоведческая лингводидактика в хрестоматийном изложении. – М.: Изд-во МГОУ, 2008.
6. Лич Д., Свартвик Я. Коммуникативная грамматика английского языка. – М.: Просвещение, 1983.

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОМ ВЫРАЖЕНИИ ГЛАВНОГО ЧЛЕНА НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ЛОКАТИВНЫМ ДЕТЕРМИНАНТОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье речь идет об особенностях лексического наполнения главного члена неопределенно-личных предложений с локативным детерминантом, рассматриваются основные критерии предъявляемые к лексическому подразделению глаголов исследуемой синтаксической конструкции и дается характеристика основных лексико-семантических групп данных глаголов.

Ключевые слова: типовая семантика неопределенно-личных предложений, действие одушевленных субстанций, акциональность/неакциональность, каузация.

Главное требование к лексическому наполнению главного члена неопределенно-личных предложений (НЛП) состоит в том, что в предложениях данного типа может быть представлено только такое действие, которое совершает человек.

В НЛП невозможно употребление таких глаголов, как *журчать, клубиться, морозить, выпадать, пахнуть* и т.п., поскольку подобные глаголы ни при каких обстоятельствах не могут характеризовать деятельность человека. Возможны, однако, такие случаи, когда действие, которое совершает не человек, а например, животные, силы природы, даже предметы, может быть представлено в НЛП. В таком случае стихия, предметы одушевляются, представляются как разумно действующие силы, иными словами, типовая семантика НЛП обязательно сохраняется. Например: *Волчиха помнила, что летом и осенью около зимовья паслись баран и две ярки, и когда она не так давно пробежала мимо, то ей послышалось, будто в хлеву блеяли* (А. Чехов).

В русском языке, помимо значительного класса глаголов, обозначающих действие только человека, существует еще масса глаголов, которые могут обозначать действия как одушевленных субстанций, так и неодушевленных, при этом существенное значение имеют внеязыковая ситуация и семантика управляемых глаголом форм. Например, предложение *Улицы завалили снегом* вряд ли возможно, а предложение *Молоденькие деревца завалили снегом* является НЛП. Данные предложения описывают две разные внеязыковые ситуации. Трудно представить, чтобы люди заваливали снегом улицы, а молодые посадки деревьев всегда заваливают снегом, чтобы сохранить их в сильные морозы.

Реализация логического понятия действия, производимого человеком, в рассматриваемой синтаксической конструкции осуществляется глаголами определенной семантики (Т. С. Моница 1993: 27-29).

В работе основным критерием лексического подразделения глаголов в исследуемой синтаксической конструкции служит значение неакциональности/акциональности. Неакциональные глаголы представляют существование человека, отношения между людьми,

их состояния, свойства, акциональные глаголы называют действия человека (см., например, Г. А. Золотова 1982: 159). Среди акциональных глаголов выделяем глаголы, обозначающие каузацию, и глаголы, не обозначающие каузацию. Каузативные глаголы (Ю. Д. Апресян, Г. А. Золотова, Л. М. Васильев) обозначают воздействие на лицо или предмет, в результате которого лицо совершает различного рода действия, испытывает состояние, предмет изменяет свое состояние, качество, местоположение. Сопроводительная сема каузации связана с объектом, на который направлено действие. В предложениях с каузативными глаголами объект выносится в смысловой центр предложения, он получает более сильное обозначение, затушевывая значение деятеля, в результате значение неопределенного деятеля подчеркивается.

1. Неакциональные глаголы.

● **Глаголы, обозначающие поведение субъекта, обусловленное определенными правилами, образом жизни:** *соблюдать, следовать* (руководствоваться чем-либо), *придерживаться, носить*. Глаголы с данной семантикой представляют действие как непрерывный процесс, описывающий образ жизни субъекта, обусловленный влиянием окружающей среды.

В этом доме всегда четко следовали советам старшего поколения (Л. Петрушевская); *В больнице придерживались определенных правил и от них не отступали* (Д. Донцова); *Во многих фирмах тщательно соблюдают субординацию, простой служащий не имеет никакой возможности войти в кабинет хозяйки* (Д. Донцова); *В Токио, как выяснилось, кимоно не носят* (Л. Улицкая).

● Глаголы восприятия

Данные глаголы обозначают отражение сознанием человека внешней среды, свойств и предметов внешнего мира, осуществляемое с помощью определенных органов чувств. В соответствии с задействованным в восприятии органом глаголы указанной группы подразделяются на две подгруппы:

а) **глаголы зрительного восприятия:** *видеть, наблюдать, присматриваться, смотреть, обнаружить, контролировать, следить*.

В редакции за мной долго наблюдали, присматривались (Л. Улицкая); В вагоне на них смотрели как на молодоженов (А. Рыбаков); Про супругу Берлиоза рассказывали, что будто бы ее видели в Харькове с каким-то балетмейстером (М. Булгаков); В детском доме обнаружили пропажу нескольких дорогих вещей (Д. Донцова); В Москве контролируют каждый его шаг (А. Рыбаков); Он понял, что в городе за ним следили (В. Быков).

б) глаголы слухового восприятия: слышать, выслушать, подслушивать.

В деревне о переименовании ничего не слышали (В. Липатов); В кабинете его аргументы внимательно выслушали (Д. Гранин); У меня было такое чувство, что в комнате подслушивают наш разговор (Д. Донцова).

• **Глаголы эмоционального отношения:** обожать, побаиваться, негодовать, относиться. Глаголы с подобной семантикой выражают переживание человеком какого-либо чувства, вызванного отношением к кому-либо, чему-либо, и проявление этого отношения в поведении.

В городе негодовали по поводу последних событий (Д. Донцова); В театре Татьяну Сергеевну чуть-чуть побаивались даже теперь, когда она вышла на пенсию (Л. Улицкая); Я знаю, как в городе обожают всяческие слухи, а мне очень дорого папино имя (Ю. Герман); В церкви к Марье относились хорошо, хотя и сплетничали (Л. Улицкая).

• **Глаголы состояния:** спать, терпеть, опешить, жить, ждать. Данные глаголы обозначают статичность, деятельность, которая не связана с перспективой развития, с какой-либо целью, с количественными или качественными изменениями. В данную группу включаем глагол просыпаться, обозначающий переход из одного состояния в другое: из состояния сна в состояние бодрствования.

- А в штабе армии потерпят – уверенно сказал Проценко (К. Симонов); В комнате мирно спали (В. Токарева); За столом опешили от такого заявления (В. Липатов); Ивана срочно ждали в гараже (В. Липатов); В селе всегда жили мирно (В. Липатов); В поселке Таежном просыпались рано (В. Липатов).

• **Глаголы знания:** знать, узнать, понимать. Глаголы с данной семантикой обозначают результат приобретения знаний в процессе умственной деятельности.

В Наркомате уже узнали о разговоре Марка Александровича со Сталиным (А. Рыбаков); В городе мою фамилию хорошо знают, пойдут толки (И. Ильф, Е. Петров); Значит, в деревне понимают, что дело еще не кончено (А. Рыбаков).

• **Глаголы обладания:** держать, иметь, владеть. Семантика подобных глаголов указывает на принадлежность какого-либо предмета субъекту.

В доме вообще ничего лишнего, кроме фикуса, не держали (В. Липатов); В области владели полной информацией о том, что происходит в селе (Д. Гранин); В доме от него тайн не имели (В. Токарева).

II. Акциональные глаголы.

1. Глаголы, не обозначающие каузацию.

• **Глаголы физического действия:** разбить, смазывать, убирать, разгружать, вывозить, стеклить, проводить (прокладывая, построить), разбаррикадировать, выкатить, нарезать. К данной группе глаголов относим глаголы, характеризующие деятельность субъекта, которая требует применение физической силы: деятельности мышц, мускулов.

В автогараже мотор разобрали и еще раз смазали ходовую часть (В. Липатов); В гарнизоне разбаррикадировали ворота и выкатили орудие (Б. Васильев); В Кежме нарежут новую резьбу, так сепаратор совсем развалится (А. Рыбаков); На заводе убрали территорию, разгружали дрова, вывозили снег (А. Рыбаков); В новом современном доме, тем временем, застеклили окна, провели во все комнаты водяное отопление (В. Липатов).

• **Глаголы речемыслительной деятельности:** хвалить, окликнуть, разговаривать, продерживать (раскритиковать), звать (именовать), смеяться, утвердить (официально оформить). К подобным глаголам относим глаголы, характеризующие передачу умственных рассуждений, представлений, решений как в устной, так и в письменной форме.

В газетах новую постановку похваливали, но публика ходила редко (Ю. Трифонов); За селом их окликнули (Б. Васильев); В вагоне разговаривали о политике, о железнодорожных порядках, боге, но больше всего о продовольствии (А. Рыбаков); Его продерживают в стенгазете, молодежь из самостоятельности сложила о нем обличительные частушки (В. Шукшин); В зале засмеялись (А. Рыбаков); В селе его звали Каин (В. Быков); В прокуратуре Юрину кандидатуру еще не утвердили (А. Рыбаков).

• **Глаголы движения:** ходить, приезжать, летать, ездить, кататься. Данные глаголы обладают общей семантикой перемещения человека и сопровождаются указанием на предметные ориентиры: исходную и конечную точку движения, разнонаправленное движение, не предполагающее исходной и конечной точки, а также средство или способ движения.

Слышно было, как по комнате ходили взад и вперед (Л. Петрушевская); К нам из города приехали, а там сейчас эпидемия свинки (Д. Донцова); В Ленинград полетели на самолете (В. Липатов); В город обычно ездили за консервами (Л. Петрушевская); Во дворе катались на велосипеде (Д. Донцова).

• **Глаголы физиологической деятельности:** ужинать, лечиться, употреблять, питаться, пить. Глаголы с подобной семантикой характеризуют деятельность субъекта, связанную с заботой о здоровье, удовлетворением его физиологических потребностей и поддержанием жизненно важных процессов происходящих в его организме.

В доме обычно ужинали поздно (В. Липатов); В деревне всегда лечились народными средствами (В. Липатов); В этой части России издавна употребляли кашу, супы, много мяса, а рыба была деликатесом (Д. Донцова); В доме питались только полуфабрикатами (Л. Петрушевская); - В Москве, поди, ни на какие брудершафты не пьют, уж забыли, как пить-то на этот брудершафт (Б. Васильев).

• **Глаголы времяпровождения:** *петь, танцевать, отмечать, забавляться, играть, веселиться, гулять* (кутить, веселиться). Глаголы с данной семантикой описывают различные способы проведения субъектом его свободного времени.

Во Дворце культуры пели песни про Советскую Армию и танцевали (В. Липатов); *В доме играли на гитаре и пели* (Ю. Трифонов); *В институте отмечают юбилей Виноградской* (В. Токарева); *В общем, в вагоне забавлялись, как могли* (Л. Улицкая); *В городе веселились до самого утра* (Д. Донцова); *А в заведении еще гуляли* (Б. Васильев).

• **Глаголы приобретения:** *взять* (получить даваемое в свое ведение), *принимать, собирать, покупать*. Данные глаголы обозначают действие, в результате которого субъект становится обладателем какого-либо предмета.

В милиции заявление взяли с большим скрипом (Л. Петрушевская); *В классе собирали деньги на подарок классной руководительнице* (Л. Улицкая); *На Тишинском рынке их товар покупали плохо* (Л. Улицкая); *В редакции пьесы, рассказы и стихи Беньямина не принимали* (Л. Улицкая).

• **Глаголы устройства:** *устроить, поставить, организовать, создать*. Глаголы устройства объединены общей семантикой организации какого-либо мероприятия или учреждения.

В доме Андрея Ивановича устроили свадебный ужин (Л. Улицкая); *В этом доме создали музей современного искусства* (Д. Донцова); *В театре Вахтангова поставили «Гамлета» с маленьким и толстым Горюновым в заглавной роли* (А. Рыбаков); *В отделе быстро организовали нечто похожее на праздничный обед* (В. Токарева).

• **Глаголы профессиональной деятельности:** *строить, учить, лечить, венчать, продавать, судить*.

В комиссионном магазине такие куртки давно не продают (Ю. Трифонов); *В городе такие дома уже давно не строили* (Д. Донцова); *Ивана и Марию венчали в Рождественском храме* (Л. Улицкая); *Нынче граждане, в народных судах все больше медиков судят* (М. Зощенко); *В школе нас учили многому* (Б. Васильев); *В больнице Вику лечили разными современными средствами, но ничего не помогало* (Д. Донцова).

2. Глаголы, обозначающие каузацию.

• **Глаголы, обозначающие каузацию движения,** следствием которого является перемещение второго субъекта в пространстве по его желанию или помимо его воли: *развозить, возить, отправлять, вести, вызывать, гонять*.

По Москве развозили тысячи раненых в Бородинском сражении (Л. Толстой); *На Нерыдаевский жил-массив отправили другого специалиста, а я пока здесь нужен* (Ю. Герман); *В склад боепитания нас с Кондаковым повели только под вечер* (Б. Васильев); *Никанора Ивановича вызывали в переднюю его квартиры, брали за рукав, что-то шептали, подмигивали и обещали не остаться в долгу* (М. Булгаков); *Нас возили в музей пограничных войск* (Б. Васильев); *Нас*

много лет гоняли по всей Европе, как бешеных собак (Б. Васильев).

• **Глаголы, обозначающие каузацию нахождения в пространстве:** *помещать, оставлять, переселить, притащить, переводить, присылать*. Данные каузативные глаголы обозначают действие, в результате которого второй субъект или предмет невольно изменяет свое местоположение.

В областной газете поместили фотографию Никольского (К. Симонов); *Девочку оставили в монастыре* (Д. Донцова); *Из вагона нас опять переселили* (Ю. Герман); *В газобезопасности притащили инженера Талмудовского* (И. Ильф, Е. Петров); *В поликлиническое отделение Таню перевели по просьбе жены Журавского* (Л. Улицкая); *Для Марка Семенова специально из Новосибирского Академгородка присылали задачи* (В. Липатов).

• **Глаголы, обозначающие каузацию надежды:** *дать, платить, снабжать, награждать, предоставлять*. Глаголы надления характеризуют процесс снабжения другого субъекта, в результате которого этот субъект становится обладателем, пользователем чего-либо.

В консерватории ему платили опять-таки как концертмейстеру-почасовику, слезы (Л. Петрушевская); *На производстве Павлу дали комнату* (Б. Васильев); *Из Лыкова Россию кожей снабжали, соль варили, тоже о чем-то кумекали* (Д. Гранин); *В школе награждали ценными призами победителей в детской спартакиаде* (Л. Улицкая); *В гостинице нам предоставили два отдельных комфортабельных номера* (Л. Улицкая).

• **Глаголы, обозначающие каузацию включения/исключения из чего-либо:** *исключать, увольнять, принимать, брать* (включить в состав), *зачислять*. Глаголы с данной семантикой характеризуют деятельность субъекта, результатом которой является включение другого субъекта в состав или исключение его из состава какого-либо учреждения, группы.

Из университета дядю Сеню давным-давно исключили за беспорядки (А. Рыбаков); *Личного хозяйства нет, заработать негде, а в колхоз ссыльных не принимают* (А. Рыбаков); *На актерский факультет ее приняли за бесспорный актерский талант* (Л. Петрушевская); *В театр Карпика не взяли* (Л. Улицкая); *Из школы Зою уволили* (Б. Васильев); *На рабфак Борю зачислили по просьбе Фриды* (Л. Улицкая).

• **Глаголы, обозначающие каузацию действия другого субъекта:** *велеть, заставлять, поручать, позволять*. Предложения, содержащие в своем составе глаголы с этой семантикой, отличаются яркой структурной особенностью: в их состав входит инфинитив со значением действия, которое надлежит выполнить второму субъекту: **ЕМУ ПОРУЧИЛИ ВЫСТУПИТЬ**.

В школе Максиму поручили выполнить очень ответственное задание (А. Рыбаков); *В управлении велели представить подробный отчет не позднее сентября* (Ю. Герман); *В музее мне позволили сфотографировать этот экспонат* (Д. Донцова); *На складе нас заставили сдать лопаты* (Б. Васильев).

• **Глаголы, обозначающие каузацию демонстрации предмета:** *показывать, демонстрировать,*

выставлять (поместить для обозрения), *крутить* (показывать фильм).

В Таежном фильме «Любовь и розы» демонстрировали уже несколько раз (В. Липатов); *В музее выставили новые экспонаты* (Д. Гранин); *В училище показывали собственноручно пошитые модели* (Д. Донцова); *В малом клубном зале обычно крутили кино* (В. Липатов).

• **Глаголы, обозначающие каузацию вызывания у кого-либо приятных чувств, ощущений:** *любить, обожать, уважать, обнимать, целовать.*

В деревне парторга уважали за доброту и справедливость (В. Липатов); *В семье Тома обожали* (Л. Улицкая); *В городе его обнимали, целовали, благодарили, жали ему руки* (Б. Васильев); *В прежнем коллективе Данилу любили, а про Лялю и говорить нечего* (Л. Петрушевская).

• **Глаголы, обозначающие каузацию вызывания у кого-либо неприятных чувств, ощущений:** *дразнить, отдавать, толкать, пренебрегать, невзлюбить, ругать, проклинать, ударить.*

В школе ее так и дразнили - Слониха (Л. Улицкая); *В трамвае Тане отдавали ногу и больно толкнули в бок* (Л. Улицкая); *В отряде Иру сразу невзлюбили* (Л. Петрушевская); *Мысль, что в инстанции им пренебрегут, задела* (А. Рыбаков); *В деревне Ольгу ругали и проклинали* (Д. Донцова); *В трактире меня ударили по морде и запытали в угол* (М. Зощенко).

• **Глаголы, обозначающие каузацию вызывания изменения физического состояния предмета:** *жарить, кипятить, раскатывать, варить, разбивать, вышибать, ломать.*

На кухне жарили котлеты, кипятили воду, варили бульон, раскатывали тесто (Д. Донцова); *В подъезде, судя по звуку, разбили очень большое стекло* (Л. Петрушевская); *В парничке все стекла камнями вышибли* (Б. Васильев); *В переулке ломали старый двухэтажный дом* (Ю. Трифонов).

• **Глаголы, обозначающие каузацию вызывания изменения физического состояния другого субъекта:** *оперировать, вешать, убивать, казнить, расстрелять, колоть* (делать уколы), *пересадить*

(вырезав, перенести на это место другой орган с целью лечения).

В Можайской больнице Женю прооперировали, и она выздоровела довольно скоро (Л. Улицкая); *В клинике Егору кололи какие-то сильнодействующие препараты* (Л. Петрушевская); *В госпитале Ивану пересадили почку, и он быстро пошел на поправку* (Б. Васильев); *– Бойтесь произнести слово «восстание»? Не бойтесь, в Польше за это пока не вешают* (Б. Васильев); *– Хотя нет, в Португалии министров вроде бы не убивали* (Б. Акунин); *В глухом дворе тюремного помещения казнили только политических* (Б. Васильев); *На Онуфриевском кладбище этой ночью расстреляли еще несколько человек* (Б. Васильев).

• **Глаголы, обозначающие каузацию изменения социального положения другого субъекта:** *определить* (устроить на какую-либо должность), *назначать.* Данные глаголы обозначают действия, в результате которых другой субъект изменяет свое положение на социальной ступени в сфере профессиональной деятельности.

На заводе Шарока определили в ученики к фрезеровщику (А. Рыбаков); *В гараже Ивана сразу назначили главным механиком* (В. Липатов).

Как показывают примеры, глагольный компонент рассматриваемой синтаксической конструкции обладает широкой и разнообразной семантикой, отражающей многоаспектность жизнедеятельности человека.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. – М.: Наука, 1967. – 252 с.
2. Васильев Л. М. Семантика русского глагола: Учебное пособие для слушателей фак. повышения квалификации. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.
3. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
4. Моница Т. С. Модели односоставных предложений: структура и семантика. Учебное пособие. – М.: МПУ, 1993. – 106 с.

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Э. М. РЕМАРКА «*Ich und Du*» И ЕГО РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ

В данной статье речь пойдет о переводах стихотворения «*Ich und Du*» Э. М. Ремарка.

Впервые данное стихотворение было опубликовано в 1918 году. В свет оно вышло в дрезденском журнале «*Die Schönheit*». Написание стихотворения навеяно предположительно смертью кумира и творческого наставника Э. М. Ремарка. Кумиром и наставником молодого Э. М. Ремарка был Ф. Хёрстемайер [Чайковский 1999: 72]. Переводы этого стихотворения были взяты из научного альманаха «Перевод и переводчики» (выпуск № 2) кафедры немецкого языка Северного Международного университета города Магадан.

Рассмотрим первое четверостишие данного стихотворения.

*Ich und Du
Ich schreite meinen stummen Weg
Durch dunkle Nacht, durch dunkle Nacht –
Ich klage nicht, ich frage nicht –
Ich wandle einsam durch die Nacht...*

[Ремарк 1999: 5].

Повторение слов с начальным *d* (*durch dunkle*) создает реальное ощущение темноты ночи, пустынных улиц. Повторение личного местоимения *ich* говорит нам об одиночестве, о безысходности.

Рассматривая данное четверостишие, а если быть точнее, переводы данного четверостишия, мы обращаем наше внимание на то, сохранена ли при переводе аллитерация.

*Я и Ты
Иду своим немym путем
Сквозь ночи мрак, сквозь ночи мрак
Не плачу я, лишь молча я
Бреду один сквозь ночи мрак*

[Чайковский 1999: 6].

*Я и Ты
Бреду своим немym путем
Сквозь ночи мглу, сквозь ночи мглу
Не спрашивая ни о чем, -
Без жалоб я иду сквозь мглу*

[Егин . 2001: 560].

*Я и Ты
А я иду своим путем
Где ночь и тишина.
И не прошу я ни о чем
Иду один – а ночь темна.*

[Кан 2001: 57].

Если мы рассмотрим переводы отрывка стихотворения «*Ich und Du*», то можно сказать, что при переводе

первой строчки *Ich schreite meinen stummen Weg* Н. Кан и Р. Чайковский употребили глагол «*идти*», а в переводе А. Егина мы видим глагол «*брести*», необходимо отметить, что значение немецкого глагола «*schreiten*» - *шагать, ступать; шествовать; идти*. Как мы видим значения *брести* нет. И в тоже время в данных отрывках есть совпадения. Во всех переводах есть существительные: *ночь, путь*, а также глаголы: *идти, просить, спрашивать*. Особое внимание мы обращаем на третью строчку стихотворения «*Ich klage nicht, ich frage nicht*» в дословном переводе – *я не жалуясь (или плачу), я не спрашиваю*. Все авторы перевели данную строчку по-своему. Они использовали лишь один глагол в переводе. У Р. Р. Чайковского мы читаем «*Не плачу я...*», у А. Егина – «*Не спрашивая ни о чем*», а в переводе Н. Кан употреблен совершенно другой глагол «*И не прошу я ни о чем*». Русскому глаголу *просить* соответствуют такие немецкие глаголы как *bitten, ersuchen*, как мы видим, данные глаголы Э. М. Ремарк не употреблял. Рассмотрев переводы четверостишия Э. М. Ремарка, мы приходим к выводу, что аллитерация, которая присутствует в немецком варианте, к сожалению, отсутствует в русском.

Рассмотрим следующее четверостишие и его переводы. Нам интересен тот факт – сохранена ли авторами переводов аллитерация, употребленная Э. М. Ремарком, в данном четверостишие.

*Wohl schmerzt der Weg, der dunkle Weg;
Mein Herz ist jung, mein Herz ist heiß –
Doch schweigend senke ich das Haupt
Und gehe weiter; - denn ich weiß:*

[Ремарк 1999: 5].

Во втором четверостишии Э. М. Ремарк повторяет согласную букву *w*. Повторение данной согласной навевает нам порыв ветра, холод, вьюгу, ночь, одиночество, вечность, конечно, можно и дальше продолжить данный ассоциативный ряд. Но, если прочитать вторую строчку четверостишия, то мы видим, что Э. М. Ремарк повторяет выражение *mein Herz* и с повторением данной строчки у читателя появляется надежда, что не все так плохо, что все может измениться к лучшему, потому что «*горячее сердце*» может растопить даже лед. И этому есть масса примеров в литературе: горячее сердце помогло Снегурочке познать чувство любви, Герде вернуть из плена Снежной королевы Кая, а Данко с его пылающим сердцем помочь людям найти дорогу. На наш взгляд, Э. М. Ремарк повторил выражение *mein Herz*, чтобы у читателя появилась надежда, надежда на будущее светлое и солнечное.

В переводах данного четверостишия авторы придерживаются заданной Э. М. Ремарком аллитерации.

*Пусть путь мой – боль, пусть мрачен путь,
Но юным сердцем весь горя,
Я молча лишь склоню главу –
И снова в путь; ведь знаю я:*

[Чайковский 1999: 6].

*Есть боль пути, пути сквозь мглу;
А сердце юно, жар тая,
Но молча, я склоню главу
И дальше в путь – ведь знаю я:*

[Егин 2001: 56].

*Мой мрачен путь, мой труден путь,
Поникнет голова моя,
Но молод я – пылает грудь,
Я все иду – ведь знаю я:*

[Кан 2001: 57].

Анализируя переводы данного четверостишия, мы видим, что авторы повторяют согласный звук *л*. Как и в немецком варианте мы можем привести несколько ассоциаций, которые возникают при повторении данного звука, например: полночь, полутьма, поземка, пурга. Как видно из приведенных переводов все авторы передали аллитерацию, задуманную Э. М. Ремарком.

У двух авторов у А. Егина и Р. Р. Чайковского данное четверостишие, на наш взгляд, вызывает меньше всего вопросов, так как данные переводы соответствуют оригиналу, что нельзя сказать о четверостишии Н. Кан. Ниже мы рассмотрим более подробно переводы данного четверостишия. Необходимо отметить, что во всех выше приведенных переводах авторы употребили:

1. Существительные: путь, сердце, голова;
2. Глаголы: молчать, знать;
3. Личное местоимение: я.

Первая фраза у всех авторов переводов соответствует оригиналу.

У Р. Чайковского мы читаем следующий перевод первой строки:

Пусть путь мой – боль, пусть мрачен путь,
[Чайковский 1999: 6].

А. Егин перевел первую фразу четверостишия следующим образом:

Есть боль пути, пути сквозь мглу;
[Егин 2001: 56].

А у Н. Кан мы видим совершенно иное прочтение ремарковской фразы:

Мой мрачен путь, мой труден путь,
[Кан 2001: 57].

Как видно из приведенных примеров ни один из авторов переводов не перевел модальное наречие *wohl*.

В «Большом немецко-русском словаре» мы находим следующую дефиницию:

wohl I а *präd* здоровый; II *adv* хорошо; III *mod adv* пожалуй, вероятно, может быть;
[Большой немецко-русский словарь 1980: 602].

Перевод второй строчки этого четверостишия тоже интересен. В оригинале:

Mein Herz ist jung, mein Herz ist heiß
[Ремарк 1999: 5].

Мое сердце молодо, мое сердце горячо
[соб. перевод]

Авторы переводов дают свою интерпретацию приведенной выше строчки. Например, у Р. Чайковского данная строчка переведена так:

Но юным сердцем весь горя,
[Чайковский 1999: 6].

Как видно из приведенного примера, автор перевода сохраняет смысл высказывания, но изменяет структуру предложения. В немецком варианте мы наблюдаем простое повествовательное предложение с составным именным сказуемым. Тот же самый прием (изменение структуры предложения) мы наблюдаем в переводе у А. Егина.

А сердце юно, жар тая,
[Егин 2001: 56].

Оба автора переводов вместо составного именного сказуемого употребляют деепричастные обороты:

сердцем весь горя
[Чайковский 1999: 6],

жар тая
[Егин 2001: 56].

Особое внимание необходимо уделить переводу Н. Кан. Читая второе четверостишие данного автора перевода, мы наблюдаем то, что автор меняет местами вторую и третью строчки в переводе:

*Поникнет голова моя,
Но молод я – пылает грудь,*
[Кан 2001: 57]

Как мы видим, третья строчка данного перевода отличается от перевода А. Егина и Р. Чайковского. В данном переводе нет упоминание о сердце, которое молодо. Автор перевода говорит: *но молод я*. На наш взгляд, в данном примере можно поставить знак равенства между личным местоимением *я* и существительным *сердце*. Так как пока бьется сердце – жив человек.

Что касается второй части перевода строчки четверостишия, мы полагаем, что у автора перевода Н. Кан более полно передана структура ремарковской строчки. Если А. Егин и Р. Чайковский прибегли к деепричастным оборотам для передачи строчки: *mein Herz ist jung, mein Herz ist heiß*, то Н. Кан дает иную структуру предложения: *но молод я – пылает грудь*.

Последняя строчка второго четверостишия передана авторами переводов одинаково. Первая часть предложения «*Und gehe weiter;...*» имеет некоторые различия, но они настолько незначительны, что можно и не обращать на это внимание, а вторая часть «*...- denn ich weiß:*» – совершенно одинаково переданы на русский язык.

Сравним:
И снова в путь; ведь знаю я:
[Чайковский 1999: 6].

И дальше в путь – ведь знаю я:

[Егин 2001: 56].

Я все иду – ведь знаю я:

[Кан 2001: 57].

Сравнивая первый и второй варианты перевода последней строчки, мы наблюдаем различие, во-первых, в употреблении наречий *снова* и *далеко* и, во-вторых, в пунктуации. В оригинале данная фраза выглядит таким образом:

Und gehe weiter; - denn ich weiß:

[Ремарк 1999: 5].

В данном случае нас интересует перевод наречия *weiter*.

weiter adv; 1 verwendet, um die Fortsetzung einer Handlung zu bezeichnen; 2 ≈ außerdem, sonst; [Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 1997: 1106].

В переводе с немецкого языка на русский язык данное наречие переводится следующим образом:

weiter II adv дальше, далее [Большой немецко-русский словарь 2Т. 1980 : 584].

Но как мы видим, А. Егин и Р. Чайковский выбрали разные наречия, для передачи немецкого наречия *weiter*. Р. Чайковский выбрал наречие *снова*, а А. Егин – *дальше*. В толковом словаре дается следующая дефиниция данным наречиям:

снова, нареч. Еще раз, опять

[Ожегов 2007: 519].

В Большом толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова мы читаем следующее:

снова, нареч. Вновь, еще раз, опять

[Ушаков 2008: 753].

Наречие *дальше* также имеет свою дефиницию. С. И. Ожегов дает следующую дефиницию:

дальше, нареч. Затем, в дальнейшем; продолжая начатое

[Ожегов 2007: 106].

Д. Н. Ушаков дает следующее значение наречия **дальше**: затем, в дальнейшем; **после**

[Ушаков 2008: 127].

Исходя из приведенных дефиниций наречий *снова* и *дальше*, а так же значений немецкого наречия *weiter*, можно сделать вывод, что хотя немецкое наречие *weiter* и переводится на русский язык *дальше*, но наречие *снова* в полной мере передает смысл ремарковской фразы.

Но изменив порядок шестивия сток, структуру предложений или пунктуацию авторы переводов не уменьшили экспрессивность высказывания. Точно так же как и Э. М. Ремарк авторы переводов отображают надежду, которая живет в сердце каждого человека.

В последующих четверостишиях аллитерация отсутствует, но мы обращаем внимание на повторение слова *einmal*. В оригинале данные четверостишья выглядят следующим образом:

Einmal ist mein Weg vollbracht –

Einmal versinkt die tote Nacht –

Blühen Rosen unter meinem Fuß,

Begnadet mich dein goldner Gruß!

Einmal ist alle Sehnsucht still,

*und alles Wünschen findet Ruh! –
das große Glück, der tiefe Traum
wird einmal wahr:*

Eins Ich und Du!

[Ремарк 1999: 5].

Дадим переводы вышеприведенных четверостиший на русский язык.

Когда-то путь свой я свершу,

Когда-то день я воскресну,

И вспыхнут розы под ногой –

И я помилован тобой.

Когда-то утолится страсть,

Утихомятся мечты –

Великий миг, глубокий сон –

Вдруг явь:

Едины я и ты!

[Чайковский 1999: 6].

Что путь мой – мне еще не враг –

Растает ночи мертвый мрак, -

Живою розой расцветет,

И твой привет меня спасет!

Однажды кончится тоска,

И все желанья и мечты

Вдруг сбудутся – о, счастье грез –

Где будем только

я и ты

[Егин 2001: 56].

Однажды тьма умчится прочь,

Однажды день рассеет ночь,

Затмит дороги, стынь и прах,

Сияньем роз в твоих словах –

Однажды сгинет боль тоски,

Все успокоятся мечты –

Великим будет счастья миг,

Едины будем:

я и ты.

[Кан 2001: 57].

Рассматривая данные четверостишия, мы делаем вывод, что только два автора переводов Н. Кан и Р. Чайковский выдержали свойственный Э. М. Ремарку повтор немецкого наречия *einmal*. Исходя из этого, мы не будем рассматривать последние четверостишия перевода А. Егина.

В переводе на русский язык немецкое наречие *einmal* имеет следующие значения:

einmal adv 1) (один) раз, однократно; 2) однажды, когда-то [Большой немецко-русский словарь 1Т. 1980: 395].

Как мы видим немецкое наречие *einmal* имеет как значение *однажды*, так и значение *когда-то*. Логично возникает вопрос: какое наречие из двух вышеназванных (*однажды* или *когда-то*) более полно передает смысл высказывания стихотворения Э. М. Ремарка?

Для ответа на поставленный вопрос, на наш взгляд, необходимо посмотреть значения русских наречий: *однажды* и *когда-то*.

Однажды, *нареч.* 1. один раз; 2. как-то раз, когда-то (раньше) [Ожегов 2007: 310].

Однажды, *нареч.* 1. один раз; 2. когда-то, как-то раз [Ушаков 2008: 425].

Когда-то, *нареч.* В какое-то время в прошлом или будущем [Ожегов 2007: 197].

Когда-то, *нареч.* Некогда в прошлом, неизвестно когда в будущем, еще нескоро [Ушаков 2008: 257].

Исходя из вышеизложенных дефиниций наречий *однажды* и *когда-то*, мы можем сделать вывод, что данные наречия (*однако* и *когда-то*) хоть и являются синонимами, но русское наречие *когда-то* несет в себе большую экспрессивность и оно подходит для передачи немецкого наречия *einmal*.

Подытоживая все вышеизложенное, нам хотелось бы отметить следующее:

- во-первых, несомненно, аллитерация придает экспрессивность высказыванию;
- во-вторых, аллитерация может быть сохранена при переводе с иностранного языка на родной язык;
- в-третьих, сравнивая переводы стихотворения «Ich und Du» Э. М. Ремарка, мы можем с полной уверенностью утверждать, что данные переводы не являются донорами друг для друга;
- в-четвертых, перевод, сделанный Р. Р. Чайковским, имеет больше совпадений с оригиналом, чем переводы А. Егина и Н. Кан.

Ниже приводится собственный вариант перевода данного стихотворения на русский язык, естественно, мы не можем утверждать, что этот перевод является лучшим, но в нем мы постарались сохранить аллитерацию оригинала стихотворения.

Я и ты

Я молча иду дорогой своей

Сквозь мрак в ночи, сквозь мрак в ночи.

Я не жалуюсь, я не прошу.

Я брожу одиноко в ночи.

Пожалуй, путь мой – боль, мой неизвестный путь.

А сердце юно, а сердце горячо.

И молча, голову склоняю

И дальше я иду, ведь знаю:

Однажды путь мой завершится,

Однажды погрузиться день во мглу,

И розы расцветая под ногой,

Даруют мне привет тобой.

Однажды стихнет ностальгия

И все желания найдут покой.

О, счастье, о, далекие мечты

Однажды будет так:

однажды я и ты

[собственный перевод].

Литература

1. Большой немецко-русский словарь: В 2-х т.; под рук. О. И. Москальской. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1980. – 1416 с.
2. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 24-е изд., исп. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Мир и Образование», 2007. – 640 с.
4. Перевод и переводчики: научный альманах каф. нем. языка Сев. Международного ун-та – Вып.2: Э. М. Ремарк/ Гл.ред. Чайковский Р. Р. – Магадан: Кордис, 2001. – 118 с.
5. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка. – М.: «Дом Славянской книги», 2008. – 959 с.
6. Чайковский Р. Р. Случайные строки: (стихотворные тексты, этюды, переводы). – Магадан: КОРДИС, 1999. – 86 с.
7. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin, 1997. – S 1182.

АНГЛИЙСКАЯ ИНТОНАЦИЯ В СВЕТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются коммуникативные аспекты английской интонации. Интонация как сверхсегментное явление представляет собой важнейшее средство структурирования речи и передачи как собственно языковой, так и социокультурной информации. Изучение случаев несовпадения языковых систем, которые приводят к интерференции, позволяет предвидеть ошибки и облегчает задачу их исправления.

Ключевые слова: интонация, межкультурная коммуникация, социокультурный, сверхсегментный, интерференция, коммуникативный, эмоциональный, культура

Социальные, политические и экономические перемены, произошедшие в последние десятилетия, и связанная с ними интеграция России в мировое сообщество выдвинули на первый план в изучении иностранных языков проблему овладения навыками устного общения как на уровне восприятия, так и на уровне производства речи. Поскольку использование иностранного языка в реальных речевых ситуациях предполагает взаимодействие представителей разных культур, то есть межкультурную коммуникацию, одной из приоритетных задач в преподавании иностранных языков стало формирование у учащихся, помимо лингвистической компетенции, также и социокультурной компетенции. В связи с этим особое значение приобрела задача обучения эффективному использованию фонетических средств для выполнения основных функций языка, а также правильному восприятию разнообразной информации, закодированной в речи. Интонация как сверхсегментное явление представляет собой важнейшее средство структурирования речи и передачи как собственно языковой, так и социокультурной информации.

Теснейшая связь, существующая между интонацией и смыслом предложения, делает ее одним из важнейших факторов коммуникации. Известно, что для понимания предложения не обязательно узнавание всех составляющих его слов. Контекст часто помогает восстановить нерасслышанное слово, а если даже такое «восстановление» и не происходит, то понимание смысла предложения в целом отнюдь не исключено. Не подлежит сомнению, что интонация играет при этом немаловажную роль.

В интонации следует различать два аспекта: один, который можно назвать коммуникативным, поскольку интонация сообщает, является ли высказывание законченным или незаконченным, содержит ли оно вопрос, ответ и т.п. Другой, который можно было бы назвать эмоциональным, состоит в том, что в интонации заключена определенная эмоция, которая всегда отражает эмоциональное состояние говорящего, а иногда и намерение его (впрочем, не всегда осознаваемое им) определенным образом воздействовать на слушающего.

Ученые по-разному описывают роль сегментных и сверхсегментных средств, отдавая приоритет либо интонации, либо сегментным свойствам речи в отобра-

жении социокультурной информации. Вероятнее всего, сегментные и сверхсегментные средства действуют в совокупности и в этом единстве представляют собой эффективное средство отражения таких параметров, как национальная и региональная принадлежность, уровень образования, возраст, пол, психосоматический тип. Можно без преувеличения сказать, что иногда достаточно нескольких неправильно интонированных фраз или неверно произнесенного слова, чтобы создано отрицательное впечатление о человеке.

Некоторые исследования свидетельствуют о том, что формы выражения эмоций, имея психофизиологическую основу, в этом смысле являются общечеловеческими. Наряду с этим существуют факты, делающие очевидным, что интонация разная в разных языках. Когда мы слушаем иноязычную речь (даже при довольно хорошем знании соответствующего языка), от нас часто ускользают тонкие оттенки смысла, передаваемые незнакомыми нам интонационными средствами. Общеизвестно, как трудно, например, уловить на чужом языке шутку или иронию или выразить разные оттенки удивления, раздражения, презрения, доверия, недоверия, которые в большинстве случаев передаются только интонацией. Общеизвестно также, что труднее всего иностранцы усваивают именно интонацию. Лица, безукоризненно произносящие отдельные слова чужого языка, зачастую делают ошибки в интонации, особенно тогда, когда имеют дело с более значительными по объему отрезками речи. Можно сказать, что интонация представляет наиболее характерный фонетический признак данного языка. Изучение случаев несовпадения языковых систем, которые приводят к интерференции, позволяет предвидеть ошибки и облегчает задачу их исправления.

С другой стороны, в последнее время в Великобритании наблюдается общая тенденция к размыванию нормы на всех уровнях языка, в том числе и на фонетическом. Обусловлено это прежде всего серьезными социокультурными переменами в самом британском обществе. Одним из следствий расширения границ нормы является большая терпимость к фонетической правильности речи иностранца как на сегментном, так и на сверхсегментном уровне. Однако не следует забывать о том, что функции интонации в речи столь многообразны, что акцентные нарушения в этой области могут привести к серьезным

смысловым изменениям, а также создать неверное впечатление о говорящем.

Последствия интерференции на уровне интонации весьма серьезны. Отклонения в интонационном оформлении речи позволяют безошибочно определить в говорящем иностранца. Более того, они затрудняют понимание, а нередко и искажают смысловую сторону речи. Г. Пальмер в работе «English Intonation with Systematic Exercises» отметил следующее: «То, что воспринимается как «неанглийское произношение» или «иностранная интонация», нередко оказывается иностранной интонацией. Многие иностранцы, говорящие по-английски, безусловно владеют английскими звуками и даже ударением, но их интонация такова, что мы сразу же определяем, что они не англичане, а часто и не понимаем смысла того, что они говорят» [Palmer, 1924: 4].

Известный исследователь английской интонации В. Кук развивает данную мысль: интонационные ошибки, как и грамматические, являются ошибками языковыми; однако англичанин воспринимает интонационные ошибки иначе, чем грамматические: он готов проявить снисхождение к неправильной грамматике иностранца, но не к неправильной интонации. Услышав ошибку в интонации, он воспримет ее не как языковую ошибку, но как отражение неправильного отношения говорящего к выражаемому [Cook, 1968: 25].

В этом отношении ошибки интонационные сродни ошибкам культурным, которые являются результатом переноса явлений родной культуры на культуру изучаемого языка. Как следует из вышесказанного, овладение интонационной системой иностранного языка является неотъемлемым условием достижения, в терминах Г. П. Торсуева, «удобопонимаемости», то есть такого произношения, «которое позволяет слушающему сосредоточить внимание на содержании говоримого, а не на форме (произношении) и понять это содержание легко и быстро» [Торсуев, 1977: 52].

Интонация представляет собой самую загадочную область фонетики. Существуют различные фонетические характеристики того, что действительно формирует звуковой образ собеседника. Владение этим аппаратом – почти всегда интуитивное – помогает человеку в коммуникации.

Уникальный языковой феномен – мода на интонацию, заимствование иноязычных интонационных образцов – предмет исследования и в области межкультурной коммуникации. Максим Кронгауз (проректор РГГУ) считает, что мода на отдельную интонацию временами возникает, хотя ее существование труднее зафиксировать: «Просто потому, что для слов есть словари, где мы можем описать новое значение, а для интонации есть только научные статьи. Но, безусловно, в последнее время мы эту моду можем видеть чаще, чем раньше. Появилось много заимствованных интонационных контуров, несвойственных русскому языку – конец фразы с высокой интонацией, хотя обычно в русском языке, наоборот, происходит снижение. Конец фразы маркируется снижением интонации» (из интервью, данного «Радио Свобода», 2009 год).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Интонация является компонентом культуры. Она обладает культурно-специфическими чертами отдельной нации, формируется на ранних стадиях становления человека, зависит от природно-климатических и географических условий среды жизнедеятельности нации.

2. Менталитет нации накладывает свою специфику на интонацию речевых сообщений и проявляется в особенностях сегментации фраз, слоговом, фразовом и логическом ударении, тональной вариативности, произносительных вариантах на уровне регистров в рамках диапазона голоса.

Литература

1. Антипова А. М. Направления исследований интонаций в современной лингвистике // Вопросы языкознания, 1986. – № 1.
2. Бондаренко Л. П. Фонетическая интерференция и вопросы обучения английскому языку // Материалы внутривузовской конференции «Просодия текста». – М., 1982.
3. Торсуев Г. П. Константность и вариативность в фонетической системе: монография / Г. П. Торсуев. – М.: Наука, 1977. – 123 с.
4. Cook V.J. Active Intonation Text. / V.J. Cook. – London: Longman, 1968. – 264 p.
5. Palmer H. English Intonation with Systematic Exercises. – Cambridge: Heffer, 1924. – 210 p.

УПОТРЕБЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ ВО II ПОЛОВИНЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКОВ

Статья посвящена развитию русского литературного языка в период второй половины VIII – начала XIX веков, формированию специальной лексики и её использованию в эпистолярных произведениях.

Ключевые слова: русский литературный язык, специальная лексика, лексико-тематическая группа.

Восемнадцатое столетие является одним из важнейших этапов в истории развития русского литературного языка. Это эпоха становления и формирования литературного языка на единой национальной основе. Именно в это время определяются и складываются дальнейшие пути развития русского языка, происходит его обогащение лексикой из самых различных источников, осуществляется процесс нормализации и дальнейшей демократизации языка. Этот процесс наблюдается не только в языке художественной литературы, значительную роль в упорядочении и нормализации литературного языка играли научно-популярные сочинения, журнальная публицистика, эпистолярные произведения писателей, поэтов, деятелей науки и культуры.

Большую роль в развитии русского литературного языка второй половины XVIII – начала XIX веков сыграл Г. Р. Державин (1743–1816), значение произведений которого высоко оценено В. Г. Белинским, Н. В. Гоголем, Я. К. Гротом. Кроме поэтических произведений, Г. Р. Державин оставил потомству и прозаические творения. Сохранилась и обширная переписка поэта. Материалы писем, как и любые другие тексты, позволяют установить, какие процессы происходили в русском литературном языке XVIII – начала XIX вв., каковы тенденции развития лексики в этот период и как реагировал на них сам поэт.

XVIII век характеризуется бурным расцветом экономики и культуры, реформами и преобразованиями, охватывающими почти все области жизни и быта русского общества.

Одним из важнейших законодательных актов XVIII в. было издание «Учреждения для управления губерний» (1775), которое явилось следствием крестьянского восстания 1773–1775 годов под предводительством Емельяна Пугачева. Оно показало, что существующая структура органов власти и управления на местах неспособна предотвратить разрастание крестьянских волнений и угрозу новой крестьянской войны. Изменения в структуре местных органов власти вызвали реформу и центральных учреждений. Общая тенденция сводилась к укреплению чиновничье-дворянской империи, поэтому неслучайно, что многие заведения сохранились до буржуазных реформ 60–70^х годов XIX в., а некоторые – и до 1917 г.

Эти изменения в общественной жизни России не могли не отразиться на словарном составе русского языка, который пополнился многими специальными наименованиями, так как новые учреждения требовали новых названий.

Разнообразная лексика, называющая учреждения дореволюционной России XVIII в., встречается и в письмах Г. Р. Державина [Державин 1876], так как он, занимавший высокие государственные посты, выполнявший ответственные поручения, оформлявший различные документы, часто ее использовал в своем употреблении. К лексике, называющей учреждения и отмеченной нами у поэта, можно отнести следующие слова: архив, банк, библиотека, биржа, ведомство, герольдия, департамент, казначейство, канцелярия, коллегия, комиссия, комитет, контора, комиссариат, ломбард, магистрат, министерство, палата, пансион, правление, приказ, присутственное место, расправа, сенат, таможня, типография, экспедиция. Рассмотрим некоторые наименования.

ВЕДОМСТВО. В письмах Г. Р. Державина это слово употреблено в нескольких значениях:

1. «... учреждены цензоры здесь и в Москве под ведомством Сената и еще в некоторых городах под смотрением правительства» [865]. Здесь слово «ведомство» употреблено в значении «управление» [САР: I, 1029]. По контексту определяем, что синонимом к данной лексеме является слово «смотрение», и чтобы избежать тавтологии, автор использует разные обозначения.

2. «По решению оной (межевой сенатской экспедиции – Ш. Т.) велено все земли его (князя Григория Александровича – Ш. Т.) описать в казенное ведомство. Во отвращение сего несчастья просил он Ея Величество в прошлом 1784 году письмом, чтобы из милости приказано ему было землю оставить в его владении по-прежнему, дабы не уморить голодную смертью крестьян» (397). Видимо, в данном примере слово имеет значение «владение, ведение».

3. «Относительно же взятого из провиантского ведомства хлеба, ежели теперь, по снятии жатвы, дворяне не возвращают, то предписано от меня правлению взять таковых деревни в опеку...» (896). Слово «ведомство» употреблено со значением «учреждение, которое ведало определенным кругом вопросов», но ни один словарь периода XVIII в. не фиксирует подобное употребление данной лексемы.

Со значением «учреждение или совокупность учреждений, обслуживающих какую-либо отрасль государственного управления», слово «ведомство» широко употребляется и в современном языке, обозначая же «управление, ведение», оно является малоупотребительным [Ушаков: 1, 239; БАС: 2, 113-114; Ожегов, 1986: 62].

ГЕРОЛЬДИЯ (нем. Herold): «... покорно вас прошу взять на себя труд попросить в герольдии о даче на чин патента г. надворному советнику Петру Чичерину ...» (517); «О приказных служителях еще три прошения получены, и я на сей же почте писал обо всех их к Ивану Васильевичу, чтоб сделал он об них с герольдиею сношение» (580); «По представлению о вас в награждении чином сделано было Герольдиею замечание по прокурорскому протесту...» (844).

В САР слово рассмотрено следующим образом: «Присутственное место, при правительствующем Сенате учрежденное для содержания списков о дворянстве и службе гражданских чиновников всего государства, и представляющее достойных к помещению на праздные места и проч.» [1, 1094]. Державин конкретизирует значение лексемы «герольдия» и называет ее «учреждение, которое занимается вопросами аттестации служащих».

В современном русском языке слово активно не употребляется и дается с пометой «доревол.» [Ушаков: 1, 555; БАС: 3, 84].

КОМИССАРИАТ (от лат. *kommittere* – поручать, доверять): «... может быть, скоро удастся вам доставить чин капитанский определением либо в комиссариат, или в провиантскую, для чего и пришлите прошение на гербовой бумаге» (767); «... второе – дело по доносу купца Савина не о похищенных из комиссариата суммах, а по обещанию Логонова из откупной 1774 году суммы уделить на богоугодные Ея Величеству дела из полученной им прибыли подлежащей части» [856]. Слово «комиссариат» употреблено со значением «присутственное место, имеющее попечение о снабжении войска деньгами, одеянием, оружием и проч.» [САР: 3, 266]. Свое широкое распространение эта лексема получила лишь в XIX в., особенно в период с 1812 г.

В настоящее время наименование «комиссариат» сохранилось только в составном обозначении «военный комиссариат». Значение слова изменилось, так как теперь им называется учреждение, во главе которого стоит военный комиссар и которое ведаёт учетом военнообязанных, призывом в армию и допризывной подготовкой [БАС: 5, 1234-1235; Ожегов, 1986: 247].

ПРИСУТСТВЕННОЕ МЕСТО: «Я никак не зачал форму ни в каком присутственном месте сего дела...» (601); «... подайте от себя в надлежащее присутственное место просьбу ...» (019). В САР сочетание «присутственное место» определяется как «место, назначенное, определенное для присутствия» [5, 437]. По приведенным примерам заключаем, что данным наименованием в дореволюционной России называлось любое правительственное учреждение, а также помещение, занимаемое им.

Сочетание «присутственное место» имеет родовой статус по отношению к остальным словам данной тематической группы, называющей различные учреждения дореволюционной России XVIII – начала XIX вв. Это отражают и лингвистические словари того периода, толкуя многие слова этой тематической группы при помощи сочетания «присутственное место», которое выражает общую для данной группы слов сему.

В современном русском языке нет такого названия учреждения и прилагательное «присутственный» толко-

выми словарями дается с пометой «устар.» [Ушаков: 3, 860; Ожегов, 1986: 519].

РАСПРАВА: «Я получил из нижней расправы экстракт о трех делах по претензии вашей, в той расправе производящихся...» (432); «...отыскал он дело в Саратовской верхней расправе о беглом моем крестьянине Василье Викентьеве, который послан из оной в нижнюю вольскую расправу для поселения в дворцовые волости...» (568); «... относительно доставления места прапорщику Анучину просил я Ивана Васильевича о определении его стряпчим в Тамбовскую верхнюю расправу» (644).

В САР даны два значения слова «расправа»: «1. Суд. 2. Присутственное место для поселен казенного ведомства» [5, 980]. Из приведенных писем Г. Р. Державина определяем, что слово «расправа» обозначает «судебное учреждение для казенных людей», то есть автор индивидуальным словоупотреблением конкретизирует значение лексемы.

По Положению в губерниях с 1775 г. расправа представляла собой особый вид суда для казенных крестьян, однодворцев, а затем и для казаков. Расправа была нижняя и верхняя. В 1796 г. расправы были упразднены.

В современном русском языке произошло сужение значения слова «расправа» и оно только обозначает «насилие над кем-либо с целью наказания, принуждения к чему-нибудь» [Ушаков: 3, 1244; БАС: 12, 733-734; Ожегов, 1986: 574].

СЕНАТ (лат. *senatus*, от *senex* – старик): «...он почтен Сенатом спорщиком в землях без крепостей...» (397); «...хотя и должно было представить в Сенат об отрешении его, но я предложил палате сделать ему выговор...» (400); «Вышел указ о цензуре. Все вольные типографии уничтожены; дозволено только в привилегированных местах книгопечатание и учреждены цензоры здесь и в Москве под ведомством Сената и в некоторых городах под смотрением правительства» (865).

В САР слово «сенат» разъясняется следующим образом: «1. Сословие государственных чиновников, от которого зависят все судебные места. 2. Самое здание, где сословие сие собирается» [6,124]. Во всех приведенных примерах из писем Г. Р. Державина, кроме последнего, словом «сенат» называется учреждение, в котором заседают государственные чиновники, решающие судебные дела, то есть его значение совпадает с толкованием в САР. В последнем же примере данной лексемой обозначается учреждение, которое выполняет еще и функцию надзора, в данном случае занимаясь цензурой. Таким образом, отмечаем «приращение» смысла слова «сенат» в письмах Державина.

Сенат в России был учрежден указом Петра I 22-го февраля 1711 г. Сначала он существовал как временный коллегиальный орган для управления страной в отсутствие царя. Сенат являлся законосовещательным органом, судебно-апелляционной инстанцией, а с 1775 г. его деятельность ограничилась чисто судебными функциями. В высший орган суда и надзора Сенат был превращен в 1802 г., с созданием министерства. На протяжении XIX в. и до Великой Октябрьской социалистической революции Сенат оставался высшим судебно-административным учреждением царской России, а в 1917 г. декретом Советской власти был упразднен.

В современном языке слово «сенат» является устаревшим, но оно называет верхнюю палату парламента в США, во Франции и некоторых других странах.

ЭКСПЕДИЦИЯ (лат. *expeditio*): «Дело сие производилось в межевой сенатской экспедиции, которому при сем экстракт прилагаю. По решению оной велено все земли описать в казенное ведомство» (397); «Яков Григорьев, сын Чернев, был в экспедиции о госуд. доходах в должности столоначальника винной экспедиции ...»; «... квартирная экспедиция и назначила вновь постой с 20 числа сего месяца 11 человек кондиторов и одного поручика» (951). Как и в САР, в письмах слово «экспедиция» обозначает «учреждения или отделы их, каждый из которых занимается определенным кругом дел» [6, 1417-1418]. А что это за «особенные» дела, мы видим из названий государственных учреждений.

Функции экспедиции, как отдела учреждения отличаются сейчас по сравнению с периодом XVIII в., что нашло отражение в толковых словарях современного русского языка (Ср.: «Отдел учреждения, организации, предприятия и т.п., производящий отставку, рассылку чего-либо; помещение, где находится такой отдел» (экспедиция хлебозавода, экспедиция почтамта). [Ушаков: 4, 1404; БАС: 17, 1773-1775; Ожегов, 1986: 787].

Проведенный нами анализ лексики, называющей учреждения дореволюционной России и употреблявшейся в письмах Г. Р. Державина, позволяет сделать следующие выводы:

1. Появление в русском языке большинства слов, называющих различные учреждения и их отделы, было связано с петровскими реформами аппарата власти, а позднее – выходом в свет «Учреждения для управления губерний» (1775), имевшим целью укрепить государственный аппарат чиновничье-дворянской империи. Новые явления в общественной жизни страны требовали новых названий.

2. Некоторые слова были известны в русском языке задолго до XVIII в., но к этому времени они приобрели новые, терминологизированные значения (правление, приказ).

3. Как правило, лексика, называющая учреждения, употребляется Г. Р. Державиным в письмах деловых, официальных или в дружеских, когда решается какая-

либо проблема, поэтому автор ориентируется на общеязыковое использование слов.

Нами отмечено несколько лексем, которые не всегда совпадают в своем значении с нормами, отраженными в словарях; конкретным употреблением таких названий, как «контора», «правление», «сенат», автор расширяет их значение, мы отмечаем «приращение» смысла этих слов. Это может свидетельствовать о том, что словари недостаточно полно отражали употребление специальной лексики, так как она еще не образовала устоявшейся системы.

4. Внутри тематической группы слов, обозначающей различные учреждения и их отделы, мы выделили только одну лексико-семантическую группу, элементы которой связаны синонимическими отношениями: «банк-ломбард». В современном русском языке этот синонимический ряд распался, так как разошлись в своих значениях составляющие его компоненты. Отсутствие других лексико-семантических групп внутри данной тематической группы свидетельствует о том, что каждое учреждение имело свои четкие, только ему свойственные функции, поэтому и слова, называющие эти заведения, не совпадали в своих значениях.

5. Часть слов анализируемой лексико-тематической группы в современном русском языке подверглась семантическому переосмыслению (коллегия, комиссариат, палата, приказ и др.), часть слов перешла в пассивный запас (магистрат, сенат, пансион, присутственное место и др.), что было связано с дальнейшими преобразованиями административной системы России.

Литература

1. Державин Р. Г. Сочинения. С объяснительными примечаниями Я. Грота. Т. 5-6 – СПб., 1876. В скобках указаны номера писем.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: «Русский язык», 1986.
3. Словарь академии Российской, по азбучному порядку расположенный (САР). Ч. 1-6. – СПб., 1806-1822.
4. Словарь современного русского литературного языка (БАС). Т. 1-17. – М.-Л.: АН СССР, 1950–1965.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1-4. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1934–1940.

НАШИ АВТОРЫ

Аксёнова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой истории

Александрова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Астафьева Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

Букина Вера Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка

Булавкин Клим Валерьевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

Бухаренкова Ольга Юрьевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории

Валентонис Артурас Станиславович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры права

Вишняков Алексей Георгиевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Гаврилова Нина Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Гончарова Елена Викторовна, ассистент кафедры физического воспитания

Горшкова Марина Абдуловна, старший преподаватель кафедры педагогики

Дорина Елена Михайловна, старший преподаватель кафедры права

Егоров Александр Григорьевич, кандидат философских наук, доцент кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

Жемерикина Юлия Игоревна, аспирантка кафедры общей и социальной психологии

Захарова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Зеленкова Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

Иванцова Надежда Федоровна, кандидат исторических наук, профессор кафедры истории

Измайлова Рания Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой методики начального обучения русскому языку

Карпова Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, декан юридического факультета

Карташёв Николай Васильевич, доктор педагогических наук, профессор, и.о. зав. кафедрой социальной педагогики

Касаткина Ольга Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой романо-германской филологии

Козловская Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой возрастной и педагогической психологии

Колоскова Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

Копчёнова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Коротких Татьяна Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии

Красилова Ирина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры английского языка

Краснянский Вадим Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка

Кузнецов Виктор Иванович, кандидат филологических наук, и.о. зав. кафедрой физического воспитания

Куркина Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета

Лаврова Эльвира Александровна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой литературы

Латышко Оксана Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы

Лесниковская Ирина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка и переводоведения

Лизунова Галина Юрьевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной и педагогической психологии

Линева Елена Александровна, филологических наук, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков

Маслечкина Светлана Валерьевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии

Марухин Владислав Федорович, доктор исторических наук, профессор кафедры истории

Морова Ольга Викторовна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории

Морозов Александр Сергеевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории

Морозова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой общей и социальной психологии

Новичков Алексей Валерьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

Носкова Наталья Викторовна, старший преподаватель кафедры педагогики

Осинина Татьяна Николаевна, аспирантка кафедры возрастной и педагогической психологии

Петровичева Елена Михайловна, доктор исторических наук, профессор кафедры истории

Петрушенко Александр Дмитриевич, кандидат экономических наук, доцент кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

Романов Виктор Григорьевич, доцент кафедры физического воспитания

Савельева Елена Борисовна, старший преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков

Симачева Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы

Солдатов Дмитрий Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Солдатова Светлана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии

Суворов Виктор Владимирович, кандидат экономических наук, доцент кафедры историко-правовых и гуманитарных наук

Федорец Юлия Александровна, ассистент кафедры физического воспитания

Хапугина Ирина Владимировна, аспирантка кафедры права

Харламов Анатолий Алексеевич, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии

Чикина Лариса Евгеньевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания

Чурюканова Елена Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и переводоведения

Шаталов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, ректор Московского государственного областного гуманитарного института

Шейнова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, декан педагогического факультета

Шипачева Надежда Анатольевна, старший преподаватель кафедры литературы

Научно-методический сборник

**«Вузовский вестник МГОГИ.
Гуманитарные науки»**

Подписано в печать 01.09.2010.
Формат 60х90/8.
Усл. печ. л. 26,0. Тираж 100 экз.

Издательский центр Московского государственного областного
гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

ISBN 978-5-87471-119-1

© ГОУ ВПО Московский государственный областной гуманитарный институт, 2010
© Оформление. Издательский центр Московского государственного
областного гуманитарного института, 2010