

ВЕСТНИК

Череповецкого государственного университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

*Основан
в 2002 году*

**ИСТОРИЧЕСКИЕ,
ФИЛОСОФСКИЕ,
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

1 / 2005

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в декабре 2002 г.

№ 1(8) • 2005 • АПРЕЛЬ. Выходит два раза в год

Направление: **ИСТОРИЧЕСКИЕ, ФИЛОСОФСКИЕ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

УЧРЕДИТЕЛЬ: ГОУ ВПО Череповецкий государственный университет

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Н.И. ШЕСТАКОВ, д-р техн. наук, проф. (*гл. редактор*);
А.И. ВИНОГРАДОВ, канд. техн. наук, доц. (*зам. гл. редактора*);
Н.В. ДЕМИДОВА, канд. пед. наук, доц. (*ответственный секретарь*);
А.Н. ЕГОРОВ, канд. ист. наук, доц.;
С.Ю. ЛАВРОВА, д-р филол. наук, проф.;
А.В. ЧЕРНОВ, д-р филол. наук, проф.;
А.А. РОДИЧЕВА, канд филол. наук, доц.;
В.Г. МАРАЛОВ, д-р психол. наук, проф.;
Л.И. БУРОВА, д-р пед. наук, проф.

РЕДАКТОРЫ:

Н.А. БАЧУРИНА (компьютерное макетирование), Г.В. ИВАНОВА (разд. 2, 6), Н.А. ГАВРИЛОВА (разд. 1, 3, 4, 5)

Адрес редакции: 162600, г. Череповец, пр. Луначарского, 5, тел. (8202) 51-72-40

© ГОУ ВПО Череповецкий государственный университет, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. История и философия	
О.Ю. Саладянкина. Стереотипы восприятия иностранных гувернанток в Российской Империи.	4
Н.В. Косорукова, Н.Б. Васильева. О некоторых особенностях расщепления кремня на стоянках каменного века Молого-Шекснинского междуречья.	7
А.В. Кудряшов. Предметы христианского культа XI–XIII вв. на территории Белозерья.	11
Н.В. Алексеева. Милостыня как часть покаянной традиции в среде севернорусского крестьянства XIX века.	14
А.Н. Егоров. Историкографические дискуссии вокруг определения состава либерального лагеря России начала XX века.	17
О.А. Владимирова. Феномен творческой личности композитора А.К. Глазунова.	20
Б.В. Анохин, Н.Ю. Божко, М.В. Корнилова. Конструктивистская эпистемология.	24
Раздел 2. Лингвистика	
С.Ю. Циврова. Перцептивные образы как аксиологические знаки поэтического мира (к постановке проблемы)	28
Н.Г. Бушнев. О функциях глагольных автономов.	34
О.В. Мурашова. И спросила кроха. . . (о функционировании специальных вопросов в речи ребенка).	36
М.А. Яценко. Христианская культура и культура языка.	40
Н.А. Волкова. Письменные памятники – источник реконструкции курских говоров.	42
Н.П. Павлова. Особенности использования имен собственных в речи детей.	45
М.А. Соколова. К вопросу о семантике неопределенности и средствах её выражения в поэтическом тексте.	47
И.В. Тихонова. Основные закономерности деривации катойконимов.	50
Е.Г. Ариохина. Управление содержательной стороной диалога посредством метакommunikативных высказываний.	53
Е.В. Селёдкина. Российская действительность в языковом сознании студентов ИПИП ЧГУ.	54
Раздел 3. Литература	
Н.Г. Деметьева. Байроновская мифологема Мазепы и «Войнаровский» К.Ф. Рыльева.	57
С.В. Шарифуллина. Периодизация гворчества Вс.В. Крестовского.	63
Э.В. Антонова. Переводы романов Уилки Коллинза «Женщина в белом» и «Лунный камень» на русский язык.	65
А.В. Селов. Система контрольно-диагностических заданий как средство повышения качества познавательной деятельности в образовательном процессе.	69
М.Ю. Трубицына. Образ святителя Николая Чудотворца в творчестве И.С. Шмелева.	73
Т.А. Лебедева. Мир дворянской усадьбы в «Темных аллеях» И.А. Бунина.	75
Е.А. Буритинская. Образ Христа в рассказе И.С. Тургенева «Живые мощи» и русская иконописная традиция.	77
А.Е. Новиков. Традиции святочного рассказа в творчестве И.С. Шмелева (о художественном своеобразии рассказа «Новый год»).	79
Раздел 4. Социальные коммуникации	
Э.Г. Миронова, А.В. Чернов. «НьюЙоркер» и поиск новых журнальных форматов российскими СМИ.	81
Е.А. Мирков. Место, значение и роль СМИ в процессе взаимодействия государства и гражданского общества.	86
А.И. Виноградов. Авторское право и служебное произведение в высшем учебном заведении.	89
Раздел 5. Иностранные языки	
Н.П. Крылова. Творческий аспект в процессе обучения студентов английскому языку.	91
И.С. Каприцова. Выбор речевой ситуации для обучения фонетическому аспекту иностранного языка.	93
Л.А. Цветкова. Некоторые подходы к анализу компьютерных программ, предназначенных для обучения лексике английского языка.	94
Ю.Г. Белова, А.В. Моисеенко. Лексико-семантические группы в современной англоязычной прессе: вопросы синонимии.	97
В.В. Шумихина. К проблеме теории номинации в лингвистике.	99
Раздел 6. Педагогика и психология	
С.В. Лисицына. Возможности использования элементов информационных технологий в процессе преподавания педагогики.	102
В.В. Плещенков. Концептуальные основы деятельности ИЭИ по реализации приоритетных направлений подготовки специалистов в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг.	105
Н.Л. Прохорова. Соотношение самопринятия и мотивации достижения у педагогов.	110
Л.П. Тихонова. Система контрольно-диагностических заданий как средство повышения качества познавательной деятельности в образовательном процессе.	113
Е.Д. Клетиков. Применение элементов образовательных технологий дистанционного обучения при подготовке специалистов в области безопасности технологических процессов и производств.	117
Г.А. Котенко, В.А. Коженко. Реализация субъект-субъектной парадигмы обучения в процессе преподавания химических дисциплин.	121
А.В. Шишова. Подготовка будущих социальных педагогов к диагностической деятельности.	124
Н.Н. Чистякова. Диагностика качества подготовки учителя к обучению младших школьников орфографии.	127
А.Н. Севелов. О некоторых проблемах развития образования взрослых.	129
Г.Н. Шибанова. К вопросу о сущности учения.	133
А.В. Белова. Диалог как парадигма методики преподавания литературы.	137
Е.В. Яковлева. Социокультурные функции учителя на современном этапе развития общества.	141
Т.Е. Савичева. Повышение качества экологического образования младших школьников в условиях реализации принципа интегративности.	145
Т.П. Васильева. Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации здоровьесберегающей педагогики.	148
Т.П. Маралова. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов.	152
С.И. Попова. Реализация педагогической поддержки в ситуации проживания ребенком неблагоприятного состояния.	157
В.А. Ильичева. Развитие субъектной активности будущих учителей в процессе реализации принципа интегративности.	161
Г.Н. Лашкова. Диагностические исследования по проблеме воспитания самоуважения у младших школьников.	164
М.М. Иванова. Подготовка студентов к реализации преемственности дошкольного и начального образования.	167
Л.С. Жидкова. Исследование влияния условий профессиональной подготовки на самостоятельность личности.	170
М.А. Лукичева. Взаимосвязь социального интеллекта и специфики понимания ситуации взаимодействия.	173

Раздел 1

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ

УДК 37.018.17

© О.Ю. Солодянкина, 2005
Кафедра истории

СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫХ ГУВЕРНАНТОК В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Долго гостившая в доме княгини Е.Р. Дашковой Кэтрин Вильмот пронизательно заметила: «Каждый человек, приезжая за границу, становится представителем своей нации в этой стране. Если иногда это и приятно, несомненно, что в большинстве случаев - наоборот» [1, с. 421]. Именно так случалось с иностранными гувернантками: они давали первоначальное знание о тех или иных странах и народах, подчас в провинции являясь единственными представителями своей нации и воплощением черт национального характера, что формировало определенные этнические стереотипы. Н. Грот с нескрываемой иронией сообщала о «странностях» английской гувернантки кухни: «Не только зимою, но и летом приказывала она каждый вечер затопить свою печку, чтоб <...> поджаривать в ней сухарики, намазанные маслом, которые она называла "my toasts". Это наполняло ее комнату чадом, но вовсе ее не беспокоило» [2, с. 88]. Лесгилье в сочинении, специально рекомендованном гувернанткам и гувернерам, совето-

вал: «Если вы иностранец, не подражайте тем из своих соотечичей, которые на каждом шагу стараются восхвалять обычаи своей родины и выказывать превосходство свое пред народом, среди которого им приходится жить; без сомнения, вы поймете, что это едва ли понравится той семье, которая приняла вас к себе в дом» [3, с. 39-40].

Постепенно складывались определенные стереотипные представления о людях разных национальностей. Н.М. Карамзин, по чьим «Письмам русского путешественника» провинциалы узнавали о Европе, «наклеил ярлык» на каждую известную нацию: «если бы одним словом надлежало означить народное свойство Англичан - я назвал бы их угрюмыми, так как Французов легкомысленными. Италиянцев коварными» [4, с. 384].

Младший современник Карамзина Ф.Ф. Вигель считал образ английской гувернантки типичнейшим. Описывая жену Киевского генерал-губернатора Софью Карловну Fenshaw, он отмечал: она «была, по крайней мере, похожа на что-

нибудь: она напоминала собою няnek и ключниц своей нации и по-французски английским наречием говорила очень забавно» [5, с. 87]. Напрасно негодовал почтенный С.П. Шевырев: «Как искоренить суеверие мнимого просвещения, что Английские няни лучше всех выпрямляют тело детей, а будто бы неважно, что те же няни всех искуснее коверкают наш родной язык в лепете уст еще младенческих» [6, с. 49]. В «Руководстве для гувернеров и гувернанток» мсье Лесгилье безапелляционно сообщалось о первенстве англичанок среди всех прочих гувернанток: «Англичанка отличается холодностью и непреклонностью воли и характера, она полна самой сосредоточенной гордости, вместе с тем необычайно скромна. <...> Каждое ее слово, действие, одежда, все рассчитано заранее; это мало привлекает к ней, к ней мало питают симпатии, и если берут ее, то ради обычая, а не потому, что она нравится. Ей дороже платят и, обыкновенно, ее встретите только в высших слоях общества, где на первом плане ставят ее родной язык, которому она училась с самых юных лет. Она образована, знает хорошо свое дело и по справедливости заслуживает быть первой» [3, с. 74-75]. Жена британского посланника при Российском дворе леди Блумфильд, жившая в России на рубеже 40-х - 50-х годов XIX века, считала, что английских нянь «особенно ценят в России, и их обыкновенно нанимают в лучшие Русские дома» [7, с. 223]. В семье Михаила Николаевича Семенова, как вспоминала его племянница Н.П. Грот, восьмилетнюю дочь Марию воспитывала «англичанка Mistress Johnson, прямо с корабля, привезшего ее из Лондона. Это было оригинальнейшее существо, какое я встречала, выше всего привязанное к своим привычкам и проникнутое единственной заботой делать все по часам. Она чуть не уехала в тот же день обратно, когда по прибытии на место увидела, что комната ее не запирается, что дверной ключ испорчен. Напрасно успокаивали ее, что пошлют за слесарем в город, но нельзя его получить ранее следующего дня, так как город за 40 верст, а местный кузнец, которого уже призывали, не умел поправить замка. Ее отчаяние было невыразимо, и она все твердила, что за ночь ее непременно обокрадут. С удивлением смотрела я, как она за столом и даже при гостях обставляла себя целой батареей тарелок и накладывала всякого кушанья вдвойне, с тем, что одну порцию упот-

ребляла тотчас, а другую относила в свою комнату "for my supper"» [2, с. 88-89].

Английские гувернантки могли не скрывать своего презрительного отношения к стране, в которой им пришлось трудиться. Об этом писал Пушкин в своей «Барышне-крестьянке» в первой трети XIX века («Резвость и поминутные проказы восхищали отца и приводили в отчаянье ее мадам мисс Жаксон, сорокалетнюю чопорную девицу, которая белилась и сурьмила себе брови, два раза в год перечитывала «Памелу», получала за то две тысячи рублей и умирала со скуки в этой варварской России» [8, с. 87]), о том же напоминала Л. Ден в конце столетия: «За меня взялась мисс Райп, английская гувернантка. Мне представляется, что она находила нас весьма отсталыми людьми» [9, с. 17].

Чуть ниже англичанок считались французенки. Лесгилье невысоко оценивал образовательные и тьюторские способности французских гувернанток, с чем соглашался и А. Фет: «дело преподавания в руках ее [новой гувернантки-французенки. – О.С.] спориться не могло по тому уже одному, что она не знала правил французской грамматики, хотя никаким другим языком не владела. К этому следует присовокупить, что она, не будучи в состоянии давать уроков музыки, крайне небрежно относилась к делу воспитания» [10, с. 297]. Но у французенок были другие достоинства. Лесгилье писал о средней французской гувернантке: «она обладает живым и веселым характером, ум ее гибок и изворотлив, она способна воодушевляться самую пустою болтовнею и сделать ее интересною для других. <...> оне имеют более лоска, чем англичанки <...> французенка отличается особенным умением и тактом приобретать влияние не только на детей, но и на всех членов семьи; ее ум, вкус, привычки, способ выражаться, до того увлекательны, что всем нравятся; ей стараются подражать и усваивать все ее манеры» [3, с. 75-76]. Как результат: «французенка предпочитается другим и более других избалована русскими» [3, с. 76]. Неслучайно П.А. Вяземский обобщал: «Французы любезный народ: мы, то есть Русские, не можем не мирволить Французам потому, что в натуре вещей мирволить себе самим. Не одно воспитание клонит нас на сторону их: прирожденные, физиологические сочувствия, природное сродство сближает нас с ними. <...> Галльский ум с своею весе-

лостью самородною, с своею насмешливостью, быстрым уразумением, имеет много общего с русским умом» [11, с. 298, 299]. Известный литератор, много путешествовавший, П.Д. Боборыкин так писал о француженках: «Мне кажется, мы, до сих пор, довольствуемся такими оценками, в которых главную роль играют наши случайные встречи: в России с гувернантками, модистками и перчаточницами, а в Париже - с прислугой, хозяйками отелей, лавочницами и кокоотками. Француженка для русских прожигателей жизни - до сих пор синоним женщины легкого поведения. И в этом качестве она еще сохраняет свое обаяние; может всегда рассчитывать, попадая к нам в Петербург и в Москву, на успех и хорошие дела. <...> В ней игривый ум, энергия, бодрость, часто дельность преобладают над той задушевностью, к которой мы, русские, всегда стремимся в наших сближениях с женщинами. И русским довольно таки трудно беспристрастно оценивать все положительные свойства французской женщины. Мы любим ее общество в свете, мы с ней любезнее, чем с немкой, кто бы она ни была: горничная, продавщица газет, кассирша, хозяйка отеля или комнатки самого низшего разряда; но нам трудно признать за ней многие солидные качества. И наши дамы, хотя и обезьянят с светских француженок, с парижских актрис и даже дам полусвета, но считают всякую француженку ниже себя по нравственным качествам» [12, с. 427].

Близкими по качествам к француженкам Лесгилье считал швейцарок: «швейцарка - тоже француженка, только умом и манерами она блещит меньше, чем последняя. Зато она имеет больший запас сведений, обладает лучшею методою преподавания. Она знает рисование, музыку, с чем француженка редко бывает знакома. Когда она говорит, то ее выговор и способ выражаться тотчас показывают, что она провинциалка, поэтому, чтобы воспользоваться всеми преимуществами француженки, ей необходимо несколько лет прожить в Париже, где мало по малу ступают все те отпечатки, которые резко отделяют ее от природной француженки» [3, с. 76]. Е.Н. Водовозова указывала, что особенность этой страны заключается в том, что «весьма многие дети пастухов и самых бедных и несчастных людей в Швейцарии имеют возможность окончить высшее образование и разъезжаются по всем частям света учи-

телями, гувернантками, нянюшками» [3, с. 121].

Что касается немецких гувернанток, то, по компетентному мнению Лесгилье, «немка резко заявляет о себе образованием и глубиной мысли, она более строго, чем другие, смотрит на свое призвание. <...> Она резко отличается от всех умением преподавать науки, превосходным знанием всех рукоделий; будь это шитье, вязанье, все выйдет у нея красиво, изящно, отчетливо; а все - благодаря необычайной ловкости пальцев и терпению». Лесгилье советовал родителям брать для детей именно немецкую гувернантку, «как более опытную и более образованную» [3, с. 76-77]. Об этом превосходстве немцев по части образования писал и князь В.Ф. Одоевский: «Правда, нет способнее Русского человека во всей Европе; но Немцы опередили нас просвещением, которое выработало из Немца все, чем только может быть Немец; оттого Немец всегда Русского за пояс заткнет, не смотря на все способности и ловкость русского человека. Немец ученьем берет, а у Русского ученья не хватает» [14, с. 285]. В первоначальном варианте «Горя от ума» А.С. Грибоедова, воспитанника немецких гувернеров, были такие строки: «Как с ранних лет привыкли верить мы / Что ничего нет выше немца!» [15, с. 1518].

Е.Н. Водовозова, написавшая целую серию книг «Как люди на белом свете живут», где пыталась обрисовать особенности национального характера жителей разных стран, сообщала про немцев: «Тяжелая работа с раннего детства, вечная борьба из-за куска хлеба вырабатывает в этой стране людей с железной волей, замечательно усидчивых, аккуратных и добросовестно относящихся к каждой обязанности» [16, с. 44]. Однако современники отмечали и другие особенности поведения немцев: «Нельзя отрицать, что в немецком характере есть таки склонность к неделикатности и даже к грубости» [17, с. 214].

Русская гувернантка, по мнению Лесгилье, «есть венец всех прочих гувернанток. Бегло говоря на двух иностранных языках: французском и немецком с чистым и необыкновенно элегантно акцентом, русская как бы заимствует все лучшее у каждой иностранки. Она берет у француженки ее игривость; у немки ее познания и поэтическое настроение; у швейцарки ее ум и умение учить, у англичанки то, что отчасти вредит ей: высокомерие и гордость в обращении, но что, благодаря ее

обходительному и несуровому нраву, становится достоинством. Я должен еще к этому прибавить, что русская гувернантка почти всегда музыкантша и часто даже виртуозна» [3, с. 78].

Совершенно независимо, перепробовав разных гувернанток у своей воспитанницы, к такому мнению пришел и Афанасий Фет: «целый месяц я все более убеждался в справедливости слов оставившей нас Надежды Алекс. [предыдущей русской гувернантки. - О.С.], что иностранные гувернантки в большем случае далеко уступают хорошим русским в основательном образовании» [10, с. 296]. А между тем именно иностранные гувернантки продолжали цениться выше: русские наставницы получали меньшее жалованье. Но самое главное: найти хорошую русскую гувернантку было невероятно сложно, и потому воспитание гувернантками воспроизводило в детях не национальные, а европейские модели поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Записки княгини Дашковой. Письма сестер Вильмот из России / под общ. ред. С.С. Дмитриева. - М., 1991.
2. Из семейной хроники. Воспоминания для детей и внуков Наталии Грот. - СПб., 1900.
3. Руководство для гувернеров и гувернанток. Соч. Лесгилье. На русском немецком и французском языках. Необходимая настольная книга для каждого семейства, с прибавлением законов, относящихся к нравам и пенсиям лиц посвятивших себя воспитанию и образованию детей в России. - СПб., 1870.
4. Карамзин, Н.М. Письма русского путешественника / Н.М. Карамзин. - Л., 1987.
5. Вигель, Ф.Ф. Записки / Ф.Ф. Вигель. - М., 2000.
6. Шевырев, С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному. Речь, произнесенная в торжественном собрании императорского московского университета ординарным профессором русской словесности, доктором философии и членом педагогического института Степаном Шевыревым 18 июня 1842 г. / С.П. Шевырев. - М., 1842.
7. Из воспоминаний леди Блумфильд // Русский архив. - 1899. - № 6.
8. Пушкин, А.С. Повести покойного Ивана Петровича Белкина. Барышня-крестьянка / А.С. Пушкин // Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Т.3. - М., 1987. В данном случае характерно употребление слова «варварская» применительно к России. Как писал С.М. Соловьев, «когда западноевропейцы начинают испытывать недовольство русскими, то первое слово, которое попадает им на язык, есть слово варвары». - Соловьев С.М. Император Александр I. Политика-дипломатия. - СПб., 1877. - С.89.
9. Ден, Л. Подлинная царица. Последняя Великая Княгиня / Л. Ден, Й. Воррес. - СПб.; М., 2003.
10. Фет, А. Мои воспоминания. 1848-1889. Ч. 1. 1848-1863 / А. Фет. - М., 1890.
11. Вяземский, П.А. Современные темы или канва для журнальных статей, 1873-1875 / П.А. Вяземский // Полное собрание сочинений князя П.А. Вяземского: в 12 т. - СПб., 1882. - Т. VII.
12. Боборыкин, П. Столицы мира (тридцать лет воспоминаний) / П. Боборыкин. - М., 1911.
13. Водовозова, Е.Н. Как люди на белом свете живут. Швейцарцы / Е.Н. Водовозова. - СПб., 1904.
14. Из бумаг князя В.Ф. Одоевского // Русский архив. - 1874. - Кн. 1.
15. Веселовский, А. Очерк первоначальной истории Горя от ума / А. Веселовский // Русский архив. - 1874. - Кн. 1.
16. Водовозова, Е.Н. Как люди на белом свете живут. Немцы / Е.Н. Водовозова. - СПб., 1913.
17. Письма из-за границы д-ра Вихарда Ланге // Воспитание. - 1859. - № 11.

УДК 902.26

© Н.В. Косорукова, Н.Б. Васильева, 2005
Кафедра истории

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАСЩЕПЛЕНИЯ КРЕМНЯ НА СТОЯНКАХ КАМЕННОГО ВЕКА МОЛОГО-ШЕКСНИНСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ

На территории Молого-Шекснинского между-
речья (в административном отношении это юго-
запад Вологодской области и крайний юго-восток

Ленинградской) в настоящее время известно более
60 памятников каменного века (эпох мезолита-
неолита); большинство из них было открыто в

1980-90-е гг. экспедициями Череповецкого музея и Вологодского пединститута. Раскопками и шурфами исследовано около 30 памятников. Главная особенность, которая отличает все известные здесь стоянки каменного века, заключается в том, что культурный слой залегает сразу под дерном, как правило, в песке, поэтому на них сохраняются только изделия из камня. Органические материалы, такие как дерево, кость, рог, не могут сохраниться в песке за несколько тысяч лет. Таким образом, основным источником для изучения эпохи камня в данном регионе является каменный инвентарь, работа с которым весьма трудна и специфична. Основными методами обработки каменного инвентаря являются типологический и статистический. Но в последние годы широко привлекаются также такие методы как трасологический и технико-технологический, которые изучают функциональное назначение каменных изделий по следам от работы, способы расщепления и раскалывания камня, приемы вторичной обработки [2; 3 и др.]. При технологическом анализе каменных индустрий было неоднократно отмечено, что древние обитатели стоянок в бассейне Мологи и Шексны использовали тепловую подготовку (нагревание, прокаливание) кремня к расщеплению.

Интерес к феномену тепловой обработки кремневого сырья возник у археологов довольно давно. Еще в начале XX века к этой теме обращался В.А. Городцов, пытаясь экспериментальным путем установить возможности использования в древности огня и высокой температуры при обработке камня. Однако разгадать загадку действительной роли огня удалось в 60-е годы американцу Кребтри: огонь не является непосредственным агентом процесса обработки, но влияет на структуру, а следовательно, качество кремнистых пород. С помощью электронного микроскопирования внутренней структуры кремня до и после теплового воздействия было установлено, что изменения в нем сводятся к спеканию зерен кремнезема и, как следствие, повышению монолитности, изотропности. Химические же изменения приводят к изменению окраски [1, с. 57].

В последнее время интерес к исследованию этого аспекта древних технологий неуклонно растет. Многочисленные эксперименты подтвердили стабильность возникновения таких изменений при

прокаливании различных кремнистых пород [1, с. 57]. Появилась возможность выявить ряд признаков для визуального определения кремня, прошедшего процедуру тепловой подготовки к расщеплению:

1) изменение внутренней структуры кремня сопровождается появлением глянцевого, жирного блеска в изломе;

2) неопровержимым доказательством тепловой подготовки служит сочетание на одном предмете блестящей поверхности последних сколов и матовой "преповерхности" сколов, снятых до тепловой обработки;

3) у многих разновидностей кремня первоначальный цвет приобретает более теплые оттенки; например, желто-коричневые тона меняют окраску на розовато-малиновые оттенки. Однако, черные, серые и некоторые другие кремни не меняют цвета при прокаливании.

В практике безошибочное узнавание кремневого сырья, видоизмененного воздействием высокой температуры, вряд ли возможно только по описаниям, без создания экспериментальных образцов. Это обстоятельство побудило к созданию собственной базы эталонов кремневого сырья, прошедшего тепловую подготовку. Эксперименты проводились Н.Б. Васильевой в ходе летних полевых сезонов 1997–2000 гг. Сырьем служили те разновидности кремня, которые встречались в данной местности (берега рек Колпи, Кубены, Сухоны). Куски кремня (чаще по структуре они были ближе к кварциту) закапывались под используемый экспедицией костер на глубину 10–15 см и оставались там на несколько дней. Оптимальным временем для хорошего прокаливания куска кремня среднего размера оказалось 3–4 дня практически непрерывного прогревания (ночью костер не поддерживался). Получение серии образцов позволило выделить особенности визуальных признаков тепловой подготовки на местных материалах. В целом кремень, прошедший процесс прогревания, приобретал те же признаки, что и перечисленные выше. Особенностью некоторых образцов стало поверхностное изменение окраски, например, у желтых разновидностей кремня – приобретение красного окраса только внешней поверхности на глубину не более 0,3 см внутрь структуры. Изме-

нение же внутренней структуры кремнистых пород всегда сводится к повышению однородности и сопровождается появлением глянцевого блеска. При работе с коллекциями ряда стоянок каменного века, расположенных на территории Вологодской и Ленинградской областей, удалось выявить отдельные факты использования тепловой обработки в древности и определить роль данной процедуры в некоторых палеотехнологиях.

Наиболее ранний среди изученных материалов пример изменения свойств кремня путем его прогрева зафиксирован на мезолитической стоянке Лиственка 3Б. Памятник расположен в Бокситогорском районе Ленинградской области на правом берегу р. Колпь (бассейн Шексны), открыт и исследован Косоруковой Н.В. в 1990, 1994 гг. на площади 195 кв.м [4, с. 6-7]. Стоянка занимает край боровой террасы, высота над уровнем воды составляет 5 м, находки залегают под дерном в песке. Основное скопление находок имело размеры 15 x 10 м, внутри него выделяются два более насыщенных участка с комплексами ям и пятен, участки концентрации кальцинированных костей. В коллекции 3684 предмета. Находки представлены изделиями из кремня высокого качества и местного кремня низкого качества, есть изделия из кварца и сланца. В составе коллекции представлены нуклеусы и технологические сколы (группа предметов расщепления составляет 108 экз.), пластины, пластины с ретушью (84 экз.), скребки (35 экз.), резцы (25 экз.), наконечники стрел (17 экз.), ножи, проколки, скобели, вкладыши из ретушированных микропластин (18 экз.), рубящие орудия, в том числе с перехватом. По типологическому составу инвентаря стоянка относится к памятникам типа Лотовой Горы и датирована последней третью VIII тыс. до н.э. [4, с. 7-8].

Кремневая индустрия Лиственки 3Б ориентирована, прежде всего, на массовое получение пластинчатых заготовок. Из всего состава коллекции 12 предметов имеют характерные признаки прокаливания, т.е. сочетание матовой "преповерхности" раскалывания и блестящих негативов от снятий, произведенных после тепловой процедуры. В это число входят ножевидные пластины, "преповерхность" которых представляет собой часть боковой стороны нуклеуса, обломки нуклеусов; несколько

предметов составляют складень из нуклеуса и последовательных снятий с него. "Преповерхность" фиксирует начало производства тепловой подготовки, когда кремень уже изменил свойства и цвет под влиянием высокой температуры, но структура внешней поверхности осталась прежней. Здесь прокаливание кремня производилось после подготовки пренуклеуса, перед отделением от него пластин. Следует отметить, что основная масса кремневых артефактов не несет следов теплового воздействия, т. е. процесс тепловой подготовки применялся эпизодически, выборочно.

Применение метода тепловой подготовки кремня зафиксировано также по материалам мезолитической стоянки Торопово 2. Памятник расположен в Бабаевском районе Вологодской области на левом берегу реки Колпь, открыт и исследован Косоруковой Н.В. в 1995, 1997 гг. на площади 265 кв.м. Стоянка занимает край боровой террасы, высота над уровнем воды составляет 10 м, находки залегают под дерном в песке. Общее количество предметов в коллекции составляет 7254 экз. Находки представлены изделиями только из кремня. В составе коллекции представлены нуклеусы (65 экз.), нуклевидные обломки (29 экз.), технологические сколы (70 экз.), пластины (944 экз.), скребки (41 экз.), резцы (7 экз.), скобели (2 экз.), рубящие орудия (2 экз.), ножи (3 экз.), пластины с ретушью (4 экз.), концевые вкладыши из пластин со скошенным ретушью концом (2 экз.), отщепы с ретушью (14 экз.). Судя по тому, что группа предметов, характеризующая технику расщепления, довольно многочисленна (164 экз.), а также большим количеством представлены пластины и отщепы, можно сделать вывод, что это стоянка-мастерская. Типологически памятник датирован средним этапом мезолита – VII тыс. до н.э. В коллекции Торопово 2 довольно солидной серией представлены ядрища и ножевидные пластины из прокаленных кусков кремня. Процедура тепловой подготовки на стоянке производилась по тому же плану, что и на Лиственке 3Б.

Единичные предметы (пластины), сочетающие на своей поверхности признаки, достаточные для вывода о применении теплового воздействия перед их отделением от ядрища, обнаружены на стоянках Лиственка 1 и Усть-Андога 1. Памятник

Лиственка 1 находится рядом с памятником Лиственка 3Б, на низкой пойменной террасе, открыт в 1988 г. экспедицией под руководством А.Н. Башенькина (при участии одного из авторов), исследовался Н.В. Косоруковой в 1989 г. на площади 96 кв. м [5, с. 23]. Основной комплекс относится к эпохе позднего неолита – раннего металла. Памятник Усть-Андога 1 расположен в Череповецком районе на левом берегу реки Суды при впадении в нее Андоги. Открыт и исследован Н.В. Косоруковой на площади 140 кв. м. в 1986–87 гг. [4, с. 9-10]. Это многослойный памятник, нижний культурный слой относится к эпохе мезолита, выше залегают материалы эпох неолита и раннего металла. Местами памятник разрушен, что привело к смешению слоев. Таким образом, территории обоих памятников заселялись неоднократно, и однозначно соотнести интересующие нас артефакты с определенным комплексом вряд ли возможно; по стратиграфическому положению наиболее вероятно принадлежность их к неолиту.

Следует отметить, что по экспериментальным данным Е.Ю. Гири, прокаливание отдельностей кремня крупных размеров нецелесообразно: в его опытах пластины-заготовки толщиной более 3 см прокаливались неравномерно, что приводило к появлению трещин или не давало нужного изменения качества структуры [1]. Интересной особенностью пластинчатых индустрий перечисленных стоянок является преобладание торцовых ядер с узким фронтом расщепления. В связи с указанным обстоятельством нужно отметить, что на рассмотренных нами материалах выявилось еще одно преимущество торцовой техники производства пластинчатых заготовок – возможность ее сочетания с тепловой подготовкой: ширина фронта расщепления, а, следовательно, и толщина торцовых нуклеусов здесь редко превышает 2 см. Нуклеусы подобных пропорций пригодны для тепловой подготовки; т.к. их толщина вполне позволяет произвести равномерное и качественное изменение структуры.

Подводя итоги, необходимо отметить значимость уже первых полученных результатов для исторических реконструкций. Наличие несомнен-

ных примеров применения тепловой подготовки кремнистых пород уже на самых ранних стоянках региона свидетельствует о более развитых, чем предполагалось ранее, адаптивных механизмах у древнего населения. Адаптация к сырьевой базе была не только пассивной процедурой подбора разновидностей камня в зависимости от его структуры и целей технологии, но и включала попытки повлиять на его качество. Также следует отметить, что характерно использование тепловой подготовки для производства пластин, что было основной целью индустрии данных стоянок. Присутствие данного компонента в каменной индустрии прежде всего связано, несомненно, с технологической необходимостью повлиять на качество сырья. Однако неоспоримым является тот факт, что тепловая подготовка кремнистых пород применялась далеко не повсеместно, а даже скорее эпизодически. Можно предположить, что в ходе дальнейшего выявления вариантов индустрий, связанных с применением высокотемпературного воздействия на кремнистые породы, возможно будет установить их хронологическую и пространственную локализацию, что, в свою очередь, позволит использовать данный феномен в качестве еще одного культурно-хронологического индикатора, столь необходимого для убедительных исторических реконструкций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиря, Е.Ю. Технологический анализ каменных индустрий. Методика микро-макроанализа древних орудий труда / Е.Ю. Гиря. – СПб., 1997.
2. Васильева, Н.Б. Стоянка каменного века Марьино 1 на реке Ратце / Н.Б. Васильева, Н.В. Косорукова // Археологические Вести. – СПб., 2001. – № 8.
3. Васильева, Н.Б. Новые данные о мезолитической стоянке Лиственка 8 в бассейне Шексны / Н.Б. Васильева, Н.В. Косорукова // Тверской археологический сборник. – Тверь, 2002. – Вып. 5.
4. Косорукова, Н.В. Мезолит Молого-Шекснинского междуречья: Автореф. дис... канд. ист. наук / Н.В. Косорукова. – СПб., 1997.
5. Косорукова, Н.В. Новые исследования комплекса мезолитических стоянок у дер. Лиственка / Н.В. Косорукова // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2003. – № 1.

ПРЕДМЕТЫ ХРИСТИАНСКОГО КУЛЬТА XI – XIII ВВ. НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛОЗЕРЬЯ

Распространение христианства в бассейне р. Шексны и в Белозерье связано с древнерусской колонизацией территории. При почти полном отсутствии письменных источников, проблемы, связанные с христианизацией населения края, могут рассматриваться с привлечением археологических материалов, полученных при исследовании древних поселений и могильников. К этим материалам относятся предметы христианского культа, обнаруженные на памятниках региона.

Рассматривая погребальный обряд населения бассейна Шексны, существовавший в конце I-начале II тыс. н. э., мы можем констатировать, что в X веке наибольшее распространение здесь получил обряд кремации на стороне. Самые ранние погребения по обряду труположения появляются на Средней Шексне и в Белозерье в начале-первой половине XI века (Никольское XIII на р. Суде, Минино 1) [1, с. 25]. Несмотря на то, что переход от трупосожжения к труположению в местном погребальном обряде подразумевает проникновение христианских погребальных традиций в бассейн Шексны, эти захоронения в целом можно считать языческими, так как погребения имели различную ориентировку, сопровождались орудиями труда, оружием, посудой с заупокойной пищей, многочисленными украшениями.

На сегодняшний день на территории Белозерья обнаружено значительное количество индивидуальных предметов христианского культа, распространявшихся в XI – XIII вв. К ним относятся кресты, иконки, образки. При рассмотрении географии таких находок можно убедиться, что значительная часть их концентрируется на р. Шексне, а если быть точнее, в верхнем ее течении, на месте древнего города Белоозера. Значительное количество предметов культа найдено здесь во время раскопок Л.А. Голубевой в 50-60 гг. XX в. Еще больше этих находок собрано в качестве подъемного материала экспедицией Института археологии РАН под руководством Н.А. Макаро-

ва и С.Д. Захарова [5], [8]. Другим центром, где обнаружен ряд предметов христианского культа, является Луковец - древний городской центр, находившийся в устье р. Суды. Кроме того, на сегодняшний день значительное количество крестиков, иконок найдено на селищах и в могильниках Белозерья, таких как Нефедьево [9] и другие. Среди находок имеются изделия, изготовленные в разное время, из разных материалов, в различной манере.

Наиболее ранние находки предметов христианского культа происходят с крупных поселений, располагавшихся непосредственно на Шексне или ее притоках. Среди них имеются крестики «с грубым изображением распятия». Один происходит с поселения Соборная горка и датируется, по мнению Н.Г. Недошивиной, серединой-второй половиной XI в. [12, с. 102, 103]. Аналогичный крест обнаружен на Белоозере [5, с. 166]. Фрагмент такого же крестика найден А.Н. Башенькиным на поселении Никольское VI в среднем течении р. Суды. Находка происходит из погребального сооружения типа «домика мертвых» [2]. К числу ранних крестов можно отнести изделия, изготовленные из пластинчатой бронзы или серебряной монеты, а также крестики «скандинавского типа». Последние были распространены по Белозерью в XI-XII вв., три из них были обнаружены на Соборной горке в г. Череповце, один на поселении Андрюшино - Ирма. Три таких креста происходят из могильника Попово [7, с. 72]. Крестик, изготовленный из бронзовой пластинки, обнаружен в погребении середины – второй половины XI в. курганного могильника Кривец на р. Суде. Крестики, вырезанные из серебряных монет, обнаружены в могильнике Никольское III, раскопанном Н.А. Макаровым [7, с. 72].

В конце XI-начале XII вв. возрастает количество предметов христианского культа в крае, наблюдается также их большее разнообразие. Среди общей массы находок XI-XIII вв. мы можем

выделить несколько видов металлических крестов, которые были широко распространены в регионе. Кресты с шаровидными концами имели различные вариации. Они различаются оформлением средокрестия, концов лопастей, дополнительными деталями, их украшавшими. Кресты этого вида были распространены довольно широко по региону: они обнаружены на Белоозере, в могильнике Нефедьево, на поселениях Муриновская пристань, Селище-Воркопъ, Нефедово. Примерно в это же время в регионе начинают распространяться плоские кресты-тельники с небольшими расширениями на концах лопастей. Они обнаружены на Белоозере, в Нефедьевском могильнике, на селищах Белого озера и Шексны - Новокемском XIII на р. Кеме, Матурино 2 в г. Череповце и других памятниках [5], [9], [10, с. 136]. В XII в. в Белозерье начинают проникать кресты-тельники с выемчатой эмалью. Подобные изделия, по мнению исследователей, изготавливались в Киеве и распространялись, в основном, в южнорусских землях. На территории Белозерья обнаружено несколько изделий этого типа – 7 экз. в Белоозере [5, с. 162]; 3 экз. в могильнике Нефедьево [9, с. 117]; один на поселении Муриновская пристань в верхнем течении р. Андоги. К числу редких предметов христианского культа, обнаруженных в регионе, следует отнести крестики с овальными завершениями лопастей и рельефным изображением распятия. По новгородским древностям они датируются XII веком. В могильнике Никольское III, раскопанном Н.А. Макаровым, такой крест найден в погребении XI в [7, с. 72]. Еще два креста обнаружены на Шексне - на поселении Октябрьский мост в Череповце и на поселении Минино 5 на р. Большой Юг.

Двухстворчатые кресты - энколпионы, обнаруженные на Шексне и Белом озере, составляют часть рассматриваемой коллекции. Наибольшее количество энколпионов происходит с Белоозера [5, с. 166-168]. Две половинки энколпионов обнаружены на поселениях Луковец и Кривец. Они имеют небольшие размеры, прямоугольные очертания концов. На них нанесены, довольно схематично, изображения распятия и крестов. Данные изделия имеют аналоги во владимирских курганах, в Новгороде, на Украине, в Белоруссии. Энколпионы, обнаруженные там, датируются XII в.

Местные изделия, очевидно, являются копиями южнорусских изделий. Одна из половинок креста - энколпиона этого типа с изображением распятия, выполненном чернью, происходит из могильника Усть-Белая, раскопанного А.Н. Башенькиным на р. Кобоже [3, с. 32, рис. 1, 10].

Две половинки энколпионов с закругленными концами лопастей, датируемых XII-XIII вв., обнаружены на поселениях Селище - Воркопъ и Селище - Потеряево в среднем течении р. Шексны. Данные изделия часто обнаруживают в культурном слое древнерусских городов.

Очень редкий вид креста обнаружен на поселении Нефедово. Он представляет собой крестовидную подвеску, размерами 4,5 × 6 см. Крест изображен на лицевой части подвески в виде «розы ветров». Петля для подвешивания украшена «косоплеткой». Более поздние аналоги данному изделию известны в Прибалтике.

Часть крестов, составляющих данную коллекцию, изготовлена из камня, а также из глины и янтаря. Большое количество крестиков из камня обнаружено на Белоозере, как при раскопах, так и в качестве подъемного материала [4], [5]. Кроме того, каменные кресты обнаружены на Луковце, Октябрьском мосте, Нефедово. Большая часть каменных крестов имели отверстия для подвешивания. Часть крестов была изготовлена из глины и обожжена. Такие кресты имеются на Белоозере, Луковце, Нефедове. Изделие из Нефедова имело рисунок - в его средокрестии был изображен прямоконечный крест, по краям были нанесены кресты косые. Янтарный восьмиконечный крест был обнаружен при раскопках поселения Кривец на нижней Суде.

К ярким высокохудожественным предметам христианского культа можно отнести резную шиферную иконку-подвеску с изображением Богоматери, обнаруженную на поселении Луковец. Иконка имеет петлю для подвешивания на шнурке, на обратной стороне иконки нанесен орнамент. Резьба произведена профессиональным камнерезом. Производство каменных иконок существовало в Древнем Белоозере [8, с. 11-14]. На Шексне известно еще одно древнее поселение, где обнаружена заготовка шиферной иконки - Селище-Воркопъ - бывшее дворцовое село великих князей с названием «Ирдма».

Отдельную группу коллекции индивидуальных предметов христианского культа представляют подвески-образки с изображениями Христа, Богоматери, святых. Таких изделий обнаружено около трех десятков. В могильнике Нефедьево найдено 11 экземпляров образков [9, с. 117]. Среди них имеются изображения Богоматери Умиления, Успения Богоматери, избранных святых. Образки найдены на Белоозере [5]. Иконка Богоматери Оранты происходит с поселения Кривец. Образок с изображением Успения Богоматери обнаружен на поселении Шуклино на р. Шексне. Еще один образок с изображением святого воина с копьем в руке найден в культурном слое поселения Октябрьский мост. Самая последняя находка обнаружена экспедицией Череповецкого музейного объединения в 2004 г. на р. Маттерке (Андозеро). Образок с парным изображением святых был изготовлен из свинцово-оловянистого сплава.

География находок предметов христианского культа в конце XI- начале XII в. меняется - они обнаружены не только на крупных селищах на Шексне, но и на ее притоках, на озерах, в местах, удаленных от основной водной магистрали на сотни километров. Это свидетельствует не только о проникновении переселенцев-христиан вглубь территории региона, но и о распространении в целом самой религии, становлении христианской церкви как «общественной системы» [11, с. 100]. Косвенным свидетельством этому являются находки на поселениях Шексны фрагментов амфор византийского круга, которые чаще всего использовались для транспортировки на далекие расстояния виноградного вина, необходимого для совершения христианского обряда причастия [6, с. 14]. Фрагменты такой керамики обнаружены не только на крупных поселениях, расположенных на Шексне – таких как Белоозеро, Октябрьский мост, Луковец, Городище, но и на селищах, находившихся на шекснинских притоках - Минино 2, Минино 4.

В XII в. на Шексну и на Белое озеро проникает большое количество предметов христианского культа, изготовленных в специализированных мастерских центральных земель Древней Руси. В Белозерье, например, оказались изделия с изображениями Богородицы, культ которой господствовал в XII в. во Владимиро-Суздальской земле. В

то же время в Белозерье существовало собственное ремесленное производство предметов христианского культа, освоенное местными мастерами. Об этом свидетельствуют находки литейных форм для отливки крестов, обнаруженные на Белоозере, поселении Октябрьский мост в г. Череповце.

Несмотря на то, что христианство распространилось в XII- XIII вв. вглубь региона, местные языческие традиции сохранялись в крае еще продолжительное время. Так в древнерусском курганном могильнике Кривец еще в XII веке, наряду с погребениями, где вещевой инвентарь полностью отсутствовал, мы наблюдаем захоронения с богатым инвентарем. В грунтовом могильнике Нефедово, датируемом XII- XIII вв., обнаружены в погребениях орудия труда, украшения. С другой стороны, нельзя, конечно, быть уверенным, что присутствие в том или ином месте предметов христианского культа, безусловно, свидетельствует о христианизации местного населения. Имеются случаи, когда в местных языческих финно-угорских погребениях встречаются многочисленные христианские атрибуты, которые были украшениями. Примером тому может служить обнаружение 7 подвесок с изображениями святого воина в погребении могильника Погостище на р. Модлоне [7, с. 73].

Изучение распространения предметов христианского культа в Белозерье может помочь исследователям проследить за процессом христианизации местного населения, начавшемся в XI веке и продолжавшемся длительное время. Этот процесс может быть изучен с использованием всей информации, получаемой в результате археологического исследования региона, в том числе, данных о погребальной обрядности средневекового населения, о распространении на памятниках атрибутов христианской религии, присутствии на поселениях христианских храмов и о многом другом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башенькин, А.Н. Вологодская область в древности и средневековье / А.Н. Башенькин // Вологда: Краеведческий альманах. – Вологда, 1997. – Вып. 2.
2. Башенькин, А.Н. Исследования в Юго-Западном Белозерье / А.Н. Башенькин // АО 1983 г. – М., 1985.
3. Башенькин, А.Н. Финно-угры и славяне на Кабоже

и Чагодоше / А.Н. Башенькин // Чагода: Историко-краеведческий сб. – Вологда, 1999.

4. Голубева, Л.А. Весь и славяне на Белом озере. X-XIII вв. / Л.А. Голубева. – М., 1973.

5. Захаров, С.Д. Древнерусский город Белоозеро / С.Д. Захаров. – М., 2004.

6. Коваль, В.Ю. Керамика Востока и Византии на Руси (конец IX-XVII вв.): Автореф. дис... канд. ист. наук / В.Ю. Коваль. – М., 1997.

7. Макаров, Н.А. Население Русского Севера в XI – XIII вв. / Н.А. Макаров. – М., 1990.

8. Макаров, Н.А. Древности затопленного Белоозера // Белоозерье: Историко-литературный альманах / Н.А. Макаров, С.Д. Захаров. – Вологда, 1994.

9. Макаров, Н.А. Колонизация северных окраин Древней Руси в XI-XIII вв. / Н.А. Макаров. – М., 1997.

10. Макаров, Н.А. Средневековое расселение на Белом озере / Н.А. Макаров, С.Д. Захаров, А.П. Бужилова. – М., 2001.

11. Мусин, А.Е. Христианские древности средневековой Руси IX-XIII вв. (по материалам погребальных памятников на территории Новгородской земли): Автореф. дис... канд. ист. наук / А.Е. Мусин. – СПб., 1997.

12. Недошивина, Н.Г. Об одном типе крестовидных подвесок Древней Руси / Н.Г. Недошивина // Проблемы археологии Евразии. – М., 1990.

УДК 27-185-33

© Н.В. Алексеева, 2005

Кафедра истории

МИЛОСТЫНЯ КАК ЧАСТЬ ПОКАЯННОЙ ТРАДИЦИИ В СРЕДЕ СЕВЕРНОРУССКОГО КРЕСТЬЯНСТВА XIX ВЕКА

Милостыня на Руси считалась царицей добродетелей верующего человека. Этим положением определялось отношение крестьян к нищенству. В народе нищих называли: Христова братия или богомольцы за мир. Религиозная мораль призывала к любви и милосердию, добродетельной жизни для спасения души в жизни вечной. Считалось, что именно через сострадание, добро, отзывчивость может изобразиться в человеке Христос (Гал. 4:19). Черствость же, напротив, порождает греховное себялюбие, удаляющее верующего от Бога. Фигура Иисуса Христа во все времена была идеалом для верующих. И в представлении мирян ближе всего к нему стояли нищие, словно повторяя его поведением.

Соприкоснуться с этим своеобразным образом христианской жизни мог любой человек через подавание, которое для подающего было религиозным актом. Оно обязательно сопровождалось молитвой или крестным знаменем. Являясь наряду с молитвой и постом составной частью покаяния, милостыня имела чрезвычайно важное значение на Руси. Она стала средством "...получать некоторое облегчение в своих грехах..., снискать милости Божьей и войти в Царство Небесное" [1, с. 38]. По

словам И.Г. Прыжова, "на свете постоянно жило много таких благочестивых, которые, для спасения своего, чувствовали нужду в нищих, и вот, вследствие этого запроса на нищих, явилось и производство на них" [2, с. 284]. Подать нищему значило проложить себе путь к прощению от Бога. Отсюда пошли поговорки, что "в рай входят святой милостыней" и "Нищий богатым питается, а богатый нищего молитвой спасается".

Написано об этом было достаточно много. И.Г. Прыжов приводит сведения на этот счет - "в рукописях Румянцевского музея находятся: "Почтение некоего отца духовного, как подобает милостыню творить"; "О управлении души и о рассмотрении милостыни"; "Начало пути жизненному, еже поучатися божественному писанию и жити в нищете". Старец Павел Вырский оставил "Слово ко всему миру о холодности к нищим", начинающееся так: "Почто затворяете врата от нищих?". Слово относилось прямо к народу. Один, например, так поучал в XV веке: "Милостыня дерзновение имеет ко Владыке невозбранно о душах грешных и от уз тяжких разрешает, к Богу на небеса возводит: творяй бо милостыню, той друг Божий наречется и в страшный, грозный день

великого Божия неумолимого суда Христа умилюет и добре освободит душу от вечных мук". Живет человек долгое время, а все грабит, да распутствует, да пьет, да ест, как вдруг приходит смерть. И боится человек умереть без покаяния, боится страшного суда Божия и так молит смерть, обещая ей загладить свои грехи разными добрыми делами:

Я поеду в дом свой, побываю,
И много у меня в дому житья-бытья.
Много злата и серебра:
Я расточу свою казну
По церквам, по монастырям
И по нищее братие.
Хочу своей душе пользы получитьи
На втором суду, по пришествии.

"Поработать своему спасению" значило раздать нищим имение. Стих "О Михаиле Архангеле" начинается так:

Еще знал бы человек житие веку себе,
Своей бы силой поработал,
Разное свое житье-бытье бы пораздовал,
На нищею на братию на убогую" [2, с. 285, 286].

Нищенство стало своего рода святым ремеслом - ремеслом замаливания общих грехов. Не случайно сами бродячие богомольцы пели:

А мы нищая братия,
Мы убогие люди
Должны Бога молити,
У Христа милости просити
За поющих, за кормящих,
Кто нас поит и кормит,
Обуваает - одевает,
Христу славу отсылает.

"Домострой" наставлял: "И нищих, и мало-мощных, и бедных, и страдающих, и странников приглашай в дом свой и как можешь накорми, напои и согрей, и милостыню давай от праведных своих трудов, ибо и в дому, и на рынке, и в пути очищаются тем все грехи: ведь они заступники перед Богом за наши грехи" [3].

В деревнях к нищим повсеместно относились доброжелательно. Из Вологодской губернии, по данным Г. Попова, например, в 1899 году свидетельствовали: "Странников почти все пускают ночевать и оказывают им более чем хороший при-

ем, крестьяне почитают чуть не святыми за то, что бросили поле житейской суеты и предали всех себя на служение Богу" [4, с. 266, 267].

Священник Каминской Спасской церкви Сольвычегодского уезда сообщал в 1898 году, что "отрадным фактом со стороны прихожан является также и то, что они, несмотря на свои недостатки и бедность, любят подавать нищим милостыню, хотя таковых в зимний день иногда приходило до 40 человек" [5].

В первую очередь отдавали старую, но целую одежду, обувь, несли хлеб. В некоторых домах специально для нищих и странников отводили помещение, где они могли поесть и переночевать. В семьях побогаче и кормили за свой счет [6].

Т.Б. Щепанская констатирует тот факт, что во времена кризисных ситуаций милостыня увеличивалась. "Подавая нищему, часто просили помолиться о выздоровлении ребенка, о возвращении мужа или сына с войны, о даровании потомства или о благоприятном разрешении от родов. Особенно много подавали в тех случаях, когда угрожало или случалось несчастье - больной ребенок, муж на заработках и не дает о себе знать и др. В особых случаях подавали тайную милостыню, которая считалась более угодной Богу - тайком клали хлеб, блины, яйца, отрезки материи на подоконники домов, где находились нищие. Считалось, что такая милостыня быстрее дойдет до Бога" [7, с. 139].

Повсеместно был распространен обычай помогать убогим, раздавать милостыню, посылать подарки в богодельни и приношения в тюрьмы в сочельник перед Рождеством и Крещением [8, с. 62]. А от Пасхи до Вознесения милостыня раздавалась особенно обильно, и богодельни, тюрьмы и больницы получали множество пожертвований, так как по народным поверьям, по земле в это время странствуют Христос и апостолы в нищенском одеянии. Они испытывают людское милосердие, награждают добрых людей и карают жадных и злых.

Движимые благочестием богомолки, говорит И.Г. Прыжов, ходили по монастырям и подавали особую милостыню. "Они покупают связку крошечных баранок (величиною с полкопейки), которые нарочно для сего пекутся, и продаются связками по сорок штук, и разделяют их на каждого

нищего по одной бараночке, что называется сороковой милостыней, имеющей особенное свойство спасти душу.” [2, с. 287].

Странников и нищих кормили отдельные хозяева или всем миром каждый раз при начале или после окончания сельскохозяйственных работ. В этих случаях от количества и бескорыстия подаяния зависело богатство будущего урожая.

Особое место в череде этих ритуальных кормлений отводилось дню осеннего Ивана Богослова (19 октября). Л.А. Тульцева говорит по этому поводу: “старинные присловья связывают почитание Ивана Богослова с подачей милостыни и ожидаемым благодаря этому урожаю хлебов: “Кто Ивана Богослова помнит да нищего-убогого накормит - у того рожь-пшеница уродится!”; “На Богослова подавай - урожай поджайдай!”; “Нищего Богослов кормит - мужику хлеба в закроме гонит!”; “От Богослова Ивана милость миру дана: голодного накормил - больше жита намолотил!” и др.” [9, с. 296].

На Спасо-Преображение (19 августа) было принято одаривать бедных и нищих плодами. “На второй Спас и нищий яблочко съест”. И.П. Сахаров об этом обычае пишет: “Наши предки поставляли себе в обязанность наделить всех бедных плодами, а больным посылать в дом. Не исполнившие сего старого обычая почитались людьми недостойными общения. Об них говаривали наши старики: “А не дай-то Боже с ними дело иметь! Забыл он старого и сирого, не уделил им от своего богатства малого добра, не призрел своим добром хворого и бедного” [8, с. 151].

Излюбленный страннический жанр - духовные стихи. Распевание духовных стихов было своеобразной визитной карточкой профессионального нищего или странника, “певца Лазаря”. В них прославлялось нищенство, страдания, бессеребряничество, уход от мира. Здесь перечислялись грехи, наиболее распространенные в мире, как например, в стихе о грешной душе. Расставшись с телом, душа предстает перед Иисусом Христом и кается: “Еще душа Богу согрешила: Из коровушек молоко я выкликивала, Во сырое коренье выдаивала... Смалешеньку дитя своего я проклинывала, Во белых грудях его насыпывала, В утробе младенца запарчивала,... Мужа с женой я поразважи-

вала, Золотые венцы поразлучивала... В соломах я заломы заламывала, Со всякого хлеба спор отнимывала... Свадьбы зверьми оборачивала...” [7, с. 152].

В стихах следует постоянное напоминание о изначальной грешности человеческой природы и призыв к искуплению, в частности, через подаяние:

... Не оскудеет ваша ручка, хилым дающа,
Не обедняет, что ради Христа подашь
На вольном свете.
Не тогда-то видь будешь подавать,
Когда будишь помирать:
Хорошо-то подавать при живности, при правности
Из своих из теплых рук... [10, с. 145].

В завершении хотелось бы особо подчеркнуть, что милостыня давалась не столько ради нищего, но, главным образом, ради спасения собственной души, поэтому ее раздача шла без разбора, нуждался в ней просящий или нет - ведь нищий просил во имя Христова. В связи с этим Г. Ульянова приводит высказывание Иоанна Златоуста: “Тому, кто окажет акт человеколюбия, не стоит расследовать жизнь, но надо просто помогать бедности и заботиться о нуждающемся” [11, с. 77, 78].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полное собрание творений св. Иоанна Златоуста. – СПб., 1899. – Т. 2.
2. Прыжов, И.Г. История кабаков в России / И.Г. Прыжов. – М., 1992.
3. Домострой // Памятники литературы Древней Руси. Сер. XVI в. – М., 1985.
4. Попов, Г. Русская-народная бытовая медицина / Г. Попов. – СПб., 1903.
5. ГААО. Ф. 104. Оп. 2. Д. 74. Л. 26 об.
6. РЭМ. Ф. 7. Оп. 1. Д. 154. Л. 45-46. Д. 151. Л. 19.
7. Щепанская, Т.Б. Кризисная сеть / Т.Б. Щепанская // Русский Север. – СПб., 1995.
8. В круге жизни: семейные праздники, обычаи, обряды. – М., 1993.
9. Тульцева, Л.А. Социально-нравственные аспекты сельскохозяйственной обрядности / Л.А. Тульцева // Русские народные традиции и современность. – М., 1995.
10. Гладких, Е.П. Как милостыню просить / Е.П. Гладких // Живая старина. – 1994. – № 4.
11. Ульянова, Г. Просящие христовым именем / Г. Ульянова // Родина. – 1993. – № 5-6.

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ДИСКУССИИ ВОКРУГ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОСТАВА ЛИБЕРАЛЬНОГО ЛАГЕРЯ РОССИИ НАЧАЛА XX ВЕКА

В годы первой русской революции на политической арене активно боролись различные партийно-политические силы, в центре которых находились партии либерального спектра, стремившиеся реформировать государственный строй России на основе буржуазно-демократических идей западного типа. В условиях острых противоречий российской действительности центристская позиция либералов была не популярна. Отсюда вытекала резкая критика либералов как со стороны левых, для которых они были прислужниками реакции, так и со стороны правых, которые воспринимали их, чуть ли не как революционеров. При этом немаловажным является вопрос о том, кого считали либералами в годы первой русской революции? В наши дни ответ на этот вопрос очевиден – большинство историков к либеральному лагерю относят политические партии от октябристов справа до кадетов слева. Однако для современников это было не так просто и очевидно.

подавляющее большинство, как современников событий, так и историков считают конституционно-демократическую партию основной партией российского либерализма. Однако сами кадеты себя либералами не считали. Причина этого в том, что либерализм по своему историческому происхождению буржуазен: в эпоху своего формирования он означал защиту интересов именно буржуа, стесненных оковами феодально-монархических обществ. Следовательно, назвать себя либералами в то время означало признать свой буржуазный характер. Пойти на это кадеты не могли, поскольку претендовали на руководство всем освободительным движением. Отсюда вытекает оценка кадетами своей партии не как либеральной, а как оппозиционной, демократической, стоящей в центре общественного движения. Поэтому сами кадеты называли либо радикалами, либо конституционалистами.

Для социал-демократов различных оттенков

либерализм кадетов не вызывал никаких сомнений. Так, в 1906 г. вышла работа Ю.О. Мартова «Политические партии в России» [1], в которой была дана классификация всех политических партий действовавших в то время. Мартов разделил их на четыре группы. На правом фланге он расположил монархические партии, назвав их реакционно-консервативными. К партиям центра Ю.О. Мартов отнес «Союз 17 октября», «Торгово-промышленную партию» и другие политические группировки буржуазии. А левые партии он разделил на две группы – либерально-демократические и революционные.

«Из либерально-демократических партий единственная влиятельная и распространенная по всей России – партия «Народной свободы» (или конституционные демократы). – писал Ю.О. Мартов, – Другие партии того же толка – «партия демократических реформ», «партия свободомыслящих», «радикальная партия» только кое-где имеют влияние» [1]. Как советская историография вышедшая из ленинских работ, так и современная сходятся в том, что кадеты действительно являлись основной либеральной партией России. Но вот с расстановкой партийно-политических сил, предложенных меньшевиками, В.И. Ленин не был согласен. По его мнению, ставшему, естественно, каноническим для советских историков политических лагерей в России было не четыре, как у Ю.О. Мартова, а три – консервативно-монархический справа, революционный слева (в этом В.И. Ленин сходил с Ю.О. Мартовым) и либеральный лагерь в центре. К либеральному лагерю В.И. Ленин относил партии от октябристов (правые либералы) до кадетов (левые либералы). Отличие их подходов вытекает из того, что В.И. Ленин классифицировал политические партии по классовому признаку, а Ю.О. Мартов – по отношению партий к самодержавию. В.И. Ленин видел в борьбе партий полное и оформленное выраже-

ние политической борьбы классов, Ю.О. Мартов - борьбу между разными классами современного общества за свои интересы. Поэтому Ю.О. Мартов объединял либералов и революционеров общим понятием «левые партии». Для В.И. Ленина же либералы были однозначно контрреволюционерами.

Несложно увидеть, что в классификации политических партий как Ю.О. Мартова так и В.И. Ленина кадеты являются основной либеральной партией России. А вот октябристов меньшевики не относили к либеральному лагерю. Данное положение было конкретизировано в 3 томе «Общественного движения в России в начале XX века» в статье Ф. Дана и Н. Черванина о «Союзе 17 октября». По их мнению, октябристы зародились в земско-дворянской среде в 1904 – 1905 гг., а свое начало эта партия ведет из консервативного меньшинства ноябрьского земского съезда 1904 г. После Декабрьского вооруженного восстания 1905 г. в «октябризм» хлынули элементы «сгруппированные под руководством бюрократии в различные «партии порядка» – партии задача которых – борьба с революционным движением» [2, с. 161]. К таким партиям меньшевики относили различные политические объединения промышленников и предпринимателей – Торгово-промышленный союз, Умеренно-прогрессивную партию, Торгово-промышленную партию и др. Все эти партии считались консервативными, и не могли претендовать на звание либеральных. Олицетворением октябристского консерватизма для меньшевиков был А.И. Гучков.

В то же время в партии октябристов в первое время было и либеральное течение желавшее сочетать поддержку правительства с отстаиванием либеральной программы. Это течение меньшевики связывали с именами Д.Н. Шипова и П.А. Гейдена. Так, Ф. Дан отмечал: «Либерализм «Союза 17 октября» тем более туманен, чем более разнородны случайные элементы, сплотившиеся под их знаменем, прежде всего ради борьбы с революцией» [2, с. 178]. Постепенно либеральное течение в октябризме ослабевало. «Умеренный либерализм программы Союза ступежался перед готовностью активно поддерживать контрреволюцию в ее истребительной войне против народных масс» [2, с. 179]. Летом 1906 г. либералы вышли

из «Союза 17 октября» из-за несогласия с поддержкой А.И. Гучковым репрессивных мер по подавлению революции П.А. Столыпина. Д.Н. Шипов, П.А. Гейден и их сторонники образовали ядро партии мирного обновления. После их ухода октябристы окончательно утратили свой либерализм. Сдвиг октябристов вправо Н. Черванин объяснял реакционными настроениями в земстве в 1906 – 1907 гг.

Дальнейшая эволюция октябристов все более превращала их в правительственную партию. По словам Н. Черванина они «гораздо более соответствуют настроению бюрократии, чем крайне правые, т.к. революционная гидра еще как будто не вполне раздавлена и бюрократии, поэтому не выгодно еще становится на почву ликвидации обещаний манифеста 17 октября. Позиция октябристов, объявляющая революцию единственным препятствием для установления обновленного строя, чрезвычайно выгодна в данный момент бюрократии, обеспечивая ей при водворении «порядка» сочувствие даже умеренно-конституционных элементов имущих классов». Одобрение октябристами роспуска второй Государственной думы завершает их слияние с бюрократией – «с этого момента октябристы теряют свое лицо, сливаются в одну общую реакционную массу с правыми» [2, с. 223]. Так меньшевистская историография отлучила октябристов от либерализма.

Любопытно сопоставить марксистскую и либеральную версии расстановки партийно-политических сил. В годы первой русской революции кадеты делили все партии на две группы – правительственные (или правые) и оппозиционные (или демократические). Правые партии, по словам П.Н. Милюкова, «были созданы в значительной степени искусственно, при непосредственном воздействии правительства, которое и помогало им всячески на выборах» [3]. К таким партиям кадеты относили «Союз 17 октября» и все более правые партии. Так, известный кадет А.А. Кизеветтер считал октябристов буржуазной партией, «защищающей классовые интересы имущих классов», и подчеркивал, что кадеты «резко отмежевались» от октябристов с первого дня их существования [4, с. 16]. Он не относил октябристов к оппозиции и сближал их с правыми. «Правые и октябристы стремились заглушить голос оппозиции и превра-

тить народное представительство в чисто внешний придаток к бюрократическому правительственному механизму» [4, с. 23].

Оппозиционные партии кадеты делили на два течения: подпольно-революционное и легально-оппозиционное. Разница между ними, по словам А.А. Кизеветтера, в том, что подпольные борцы «выступали мятежниками против всего существующего порядка и стремились к его немедленно насильственному ниспровержению», а представители легальной оппозиции, «дорожившие прежде всего прививкой правовых идей общественному сознанию, - наоборот, объявляли реакционную деятельность самого правительства незаконным мятежом против законных общественных прав». Смысл деятельности легальной оппозиции заключался в «проповеди и практическом отстаивании правовых начал непременно на открытой общественной арене» [5, с. 97].

Эмигрантские авторы использовали термин либерализм в зависимости от своих политических взглядов. Социал-демократические авторы считали кадетов либералами. Сторонники консервативно-монархических взглядов смотрели на кадетов почти как на революционеров. Так, В.В. Леонтович считал кадетскую партию не либеральной, а радикальной. При этом в партии «всегда существовала либеральная группа, противопоставлявшая свои мнения мнениям радикального большинства» [6, с. 478]. Однако Леонтович считал, что эта группа не была достаточно влиятельна, чтобы добиться принятия своих позиций. В лучшем случае ей удавалось лишь заставить партию принять компромиссное решение, к которому сама она пассивно примыкала. Лидерами этой группы были В.А. Маклаков, Н.Н. Львов, П.Б. Струве. Октябристы же, по мнению В.В. Леонтовича, были истинными либералами.

Для советских историков либерализм кадетов не вызывал никакого сомнения. Что же касается октябристов, то долгое время советские историки просто не ставили вопроса о том, либералы это или нет. Гораздо важнее для них было то, что октябристы являлись контрреволюционной партией помещиков и буржуазии. В шестидесятые годы изучение непролетарских партий активизировалось, и, в частности, историкам понадобилось определиться с наименованием октябристов, которых отнесли к правым либералам.

Не типичную для советской историографии позицию занял ленинградский историк В.С. Дякин. Он считал, что в буржуазном и помещичьем лагерьях было три течения: либеральное, бонапартистское и легитимистское [7, с. 161]. Последнее из них возглавлялось Советом объединенного дворянства и выражало интересы правых, прежде всего помещичьих, группировок. Бонапартистское течение возглавлял П.А. Столыпин стремившийся вместе с октябристами провести в России буржуазные реформы, ведя при этом ожесточенную борьбу с правыми. Именно эта борьба и явилась определяющим фактором всей внутренней политики царизма.

К либеральному лагерю В.С. Дякин относил кадетов и прогрессистов. При таком подходе получалось, что октябристы либералами не являются, поскольку тогда пришлось бы объявить либералом и самого П.А. Столыпина. В эмигрантской историографии подобная точка зрения существовала, но для советских историков это было неприемлемо из-за слишком больших расхождений с ленинскими оценками. Поэтому неудивительно, что на В.С. Дякина с резкой критикой обрушился его непримиримый оппонент А.Я. Аврех. Опираясь на ленинские работы, он считал, что «Столыпин – это именно и прежде всего правый, крайний реакционер, проводник политики, вошедшей в историю под именем столыпинской реакции» [8, с. 11]. А.Я. Аврех разводил Столыпина и октябристов, считая последних по своей программе и политическим целям представителями правого фланга русского либерализма.

Наиболее серьезно партию октябристов исследовал В.В. Шелохаев [9]. В своих работах он убедительно доказал принадлежность октябристов к либеральному лагерю. В начале 80-х он это делал в традициях того времени, опираясь на работы В.И. Ленина. После того, как историки получили возможность не ссылаться на В.И. Ленина как на высший авторитет, В.В. Шелохаев показал идеологическое сходство октябристов и кадетов, их стремление предложить обществу свою модель общественного переустройства России [10].

Однако работы В.В. Шелохаева не поставили точку в вопросе о применении термина либерализм. В девяностые годы получившие свободу историки стали трактовать этот термин каждый на

свой манер. Одни вслед за эмигрантской историографией стали отказывать кадетам в либерализме, считая их радикалами. Другие считали кадетов представителями демократического либерализма, отказывая в либерализме октябристам за их тесное сотрудничество со Столыпиным. Наиболее последовательную позицию в этом вопросе занял А.В. Гоголевский, подчеркивая непримиримую борьбу кадетов с октябристами в стенах Государственной думы [11]. Историк С.В. Куликов увидел ортодоксальных либералов в правительственном лагере, отнеся кадетов и октябристов к обществу либерализму, далекому от идеалов классического либерализма [12, с. 15]. Подобный разноречивый в оценках вполне объясним широтой самого термина либерализм. Думается, что дальнейшие исследования русского либерализма сумеют прояснить многие спорные вопросы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мартов, Ю.О.* Избранное / Ю.О. Мартов. – М., 2000.

УДК 78.03

2. Общественное движение в России в начале XX века. – СПб., 1914. – Т. 3. Кн. 5.

3. ГАРФ. Ф. 5856. Оп. 1. Д. 680. Л. 10.

4. *Кизеветтер, А.А.* П.Н. Милуков / А.А. Кизеветтер. – М., 1917.

5. Сергей Андреевич Муромцев. – М., 1911.

6. *Леонтович, В.В.* История либерализма в России. 1762 – 1914 / В.В. Леонтович. – М., 1995.

7. *Дякин, В.С.* Самодержавие, буржуазия и дворянство в 1907 – 1911 гг. / В.С. Дякин – Л., 1978.

8. *Аврех, А.Я.* Царизм и IV Дума. 1912 – 1914 гг. / А.Я. Аврех. – М., 1981. – С. 11.

9. *Шелохаев, В.В.* Партия октябристов в период первой российской революции / В.В. Шелохаев. – М., 1987.

10. *Шелохаев, В.В.* Либеральная модель переустройства России / В.В. Шелохаев. – М., 1996.

11. *Гоголевский, А.В.* Русский либерализм в последнее десятилетие империи. Очерки истории 1906 – 1912 гг. / А.В. Гоголевский. – СПб., 2002.

12. *Куликов, С.В.* Бюрократическая элита Российской империи накануне падения старого порядка (1914 – 1917) / С.В. Куликов. – Рязань, 2004.

© О.А. Владимирова, 2005

Кафедра общественно-экономических дисциплин

ФЕНОМЕН ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ КОМПОЗИТОРА А.К. ГЛАЗУНОВА

Жизненная и творческая судьба Александра Константиновича Глазунова (1865-1936) поражает необычным для России сочетанием многих счастливых обстоятельств. В панораме культурной жизни конца XIX века больше нет ни одного примера, когда широкое общественное признание пришло к творцу с такой легкостью и в столь юном возрасте (в 16 лет), сразу поставив его в ряд ведущих деятелей искусства своего времени. Феноменальную одаренность юного Глазунова можно сравнить с Моцартом (и отчасти с Мендельсоном): абсолютные музыкальные слух и память, дающие возможность с одного раза запоминать и воспроизводить на фортепиано любое услышанное музыкальное произведение; способность сочинять музыку «в уме»; освоение игры на различных музыкальных инструментах и доскональное

знание их выразительных возможностей — все это в будущем создало особое отношение композитора к самому процессу творчества. И потому становление композиторской личности, связанное с освоением музыкально-теоретических предметов, не представляло для Глазунова значительного труда, произошло стремительно и мощно — буквально за полтора-два года! Но для современников и потомков уникальный феномен творческой личности композитора во многом оставался загадкой [1, с. 116, 117].

Необычность Глазунова была обусловлена укладом его бытовой жизни — он происходил из очень богатой и уважаемой петербургской семьи книгоиздателей, а его родной дядя Иван Ильич Глазунов (1826-1889) почти 20 лет был городской головой Петербурга. Мир дома Глазуновых, в ко-

тором органично сочетались традиции русской семейной патриархальности и образования детей в европейском духе, очень позднее появление у композитора собственной семьи (в 1929 году) и связанных с ней забот позволяли ему почти на протяжении всей жизни психологически ощущать себя в роли «сына». В отличие от многих других русских композиторов, его предшественников и современников, Глазунов во время жизни в России никогда не испытывал материальной нужды, не обременял себя рутинными и многочисленными работами. Творчество для него было в первую очередь чисто эстетической потребностью и средством самовыражения. Его биография не вписывалась в типичные для России представления о судьбе творца как пути лишений и страданий. А.П. Коптяев одним из первых среди критиков пытаясь осмыслить творческую индивидуальность композитора с эстетических позиций, не связанных с идеологией «шестидесятничества», все же считал условия жизни Глазунова «слишком идеальными»: «У него есть все: обеспеченность, независимость, талант. Он работает много и усиленно, делая значительные шаги вперед. *Одного лишь не хватает ему: сильных душевных эмоций, потрясений, страданий* [курсив наш. – О.В.]. Окружающая его жизнь так спокойна, так уютна, так однообразна!» [2, с. 186].

Цельность мировоззрения Глазунова позволяла ему находить в противоречиях окружающего мира и собственной жизни гармонизирующее, идеальное начало. К нему применима одна из фраз Ницше о художниках аполлонического типа: «Удачный человек - «счастливый» с естественной обязательностью совершает известные поступки и инстинктивно чуждается других поступков, он вносит *порядок*, который он физиологически являет собою, в свои отношения к людям и вещам. Словом, его добродетель есть следствие его счастья» [3, с. 97]. М.Ф. Гнесин, называл одной из характернейших черт Глазунова «человеческую наивность и необыкновенную способность радоваться жизни. Он точно родился, чтобы восхищаться миром, природой и людьми. <...> Это приятие мира как основное его переживание и являлось источником лучших творческих достижений Глазунова» [4, с. 236].

Серьезное отношение матери композитора Еле-

ны Павловны к собственным музыкальным занятиям и обучению детей позволило сразу распознать талант старшего сына и создать оптимальные условия для его развития. Учителями Глазунова стали Н.Н. Еленковский, М.А. Балакирев и Н.А. Римский-Корсаков - лучшие музыкальные педагоги Петербурга начала 80-х годов XIX века. Занимаясь с ними, юный Глазунов приобрел обширный музыкальный кругозор, изучая произведения Баха, Бетховена, Шопена, Листа, Шумана, Брамса, оперных итальянских композиторов и Мейербера, Глинки и Балакирева. Такая система занятий может быть рассмотрена как своего рода «виртуальные путешествия» в мир музыкальной культуры разных веков и народов.

Причины раннего проявления творческих способностей могут быть связаны с условиями жизни композитора в детстве. По странной прихоти родителей, старший сын Александр *был изолирован* в огромном доме от младших братьев и сестры! По воспоминаниям композитора, записанным в 30-е годы XX века Риземаном, сестру он узнал в 7 лет, братьев – в 10. Незнание общества детей и постоянный контакт со взрослыми привели к быстрому формированию личности особого интеллектуального склада [5]. Может быть, именно это обстоятельство, следуя фрейдовским концепциям возникновения творчества, стало решающим в судьбе композитора и музыканта Глазунова? Фрейд писал: «Фантазирует отнюдь не счастливый, а только неудовлетворенный. Недовольные желания – побудительные стимулы фантазии. Творчество как «сон наяву», является продолжением и заменой старой детской игры» [6, с. 26, 27]. Нечто подобное происходило в детстве и с С.В. Ковалевской, которая была одинока, будучи нелюбимым ребенком в семье: «Как у большинства одиноко растущих детей, у меня уже успел сложиться целый мир фантазий и мечтаний, существование которого и не подозревается взрослыми» [7, с. 55, 56].

Товарищем детства для Глазунова стал взятый на воспитание в семью по совету учителя словесности А.Н. Канаева [8, с. 10] бельгийский мальчик Шарль Фюсно, с которым композитор долго поддерживал дружеские отношения. Глазунов, вынужденный в раннем детстве общаться с *чужим* (по родству и по языку) человеком, привыкал воспри-

нимать его как *своего* (равного по возрасту, живущего с ним в одном доме и разделяющего все перипетии жизни). Такой факт биографии композитора, на наш взгляд, может что-то прояснить в его будущем отношении к оппозиции «свое-чужое» в мире культуры.

Петербургское «многоязычие» невольно провозгласило интерес к иностранным языкам. С детства владея немецким и французским, Глазунов, позже, во время путешествий, изучал английский, польский, литовский, венгерский, финский языки. Композитор в зрелый период жизни стал настоящим полиглотом, что давало возможности детального восприятия мира культуры изнутри через его национальные языковые особенности. У Глазунова с юности проявлялось особое качество, присущее русским людям, когда они, подобно актерам в театре, стремятся перевоплотиться в человека другой национальности. Так, путешествуя по Испании в 1884 году с М.П. Беляевым, он писал Н.А. Римскому-Корсакову: *«Я здесь стараюсь сделаться испанцем [курсив наш. – О.В.]: ем испанские кушанья, стараюсь пускать в ход свой испанский язык и бываю доволен, когда могу задать два-три вопроса, после которых чувствую себя бессильным продолжать разговор»* [9, с. 60].

Специфическая европеизированная культура столицы российской империи - Петербурга могла стать причиной возникновения игрового восприятия мира коренным петербуржцем Глазуновым. Архитектурный облик Петербурга последней четверти XIX века, по меткому замечанию Е.И. Кириченко, создавал особую среду обитания городского жителя: человек «как бы совершает путешествие (в буквальном смысле проходит) сквозь века, миры, страны, эпохи, цивилизации» [10, с. 290]. Все перечисленные условия сформировали у Глазунова отношение к культуре как к некому универсуму, обнимающему собой века, пространства и народы.

Раннее осознание себя композитором наложило отпечаток на личность юного Глазунова. Он не посвящал в эту сферу своей жизни сверстников, избегал рассказывать общаясь с ними и в письмах о своих занятиях композицией и успехах на этом поприще, считая, что им это не интересно [11, с. 13]. Но в силу возраста (как вспоминал впоследствии композитор, первые сочинения появились в

10-11 лет) в творчестве, конечно, поначалу присутствовал элемент игры-развлечения. Впоследствии, в 30-е годы XX века Глазунов сообщал Ризману: «Юный автор считал свои первые пробы пера баловством и приятным времяпрепровождением» [12, с. 195]. В архиве ОР Библиотеки Санкт-Петербургской консерватории сохранился лист с набросками «Каталога сочинений А. Глазунова» [13], на котором по-детски наивно нарисован большой конверт, а под ним - список уже созданных произведений (с указанием их тональностей и имен лиц, которым они посвящены) и запланированных на ближайшее время. Этот документ может служить доказательством, что юный Глазунов воспринимал свое творчество и как «игру в композитора», и как серьезное занятие, требующее соблюдения всех необходимых для этого правил (в том числе и ведения каталога сочинений) [14, с. 45].

Среди жанров детских сочинений Глазунова 1878-1880 годов - небольшие инструментальные и вокальные миниатюры, многие пьесы имеют танцевальный характер, и в названиях часто встречается слово «венгерский», что говорит о безусловном влиянии на юного музыканта «Венгерских танцев» Брамса, которые он слышал в доме и сам многократно играл. Обратим внимание на еще один важный факт из детского периода: в возрасте 13-14 лет Глазунов пытался сочинять оперы [15]. Эти попытки не получили развития в дальнейшем. Но, может быть, нереализованная потребность в театральности, актерстве, перевоплощении перешла потом в оригинальное представление о симфоническом процессе как игре?

Предпосылкой для рождения игровой музыкальной технологии Глазунова стала особая «двойственность» его музыкального дарования. В юношеские годы он в равной степени овладел стилем своих непосредственных учителей Балакирева и Римского-Корсакова, но в то же время с детства проявлял глубочайшую заинтересованность в изучении музыки и полифонической техники старых мастеров (И.С. Бах). По замечанию М. Ганиной, «юный композитор самостоятельно и кропотливо работал над каноном, контрапунктом, фугой» [16, с. 18]. Одной из важных отличительных особенностей Глазунова стало стремление вернуть музыке ее имманентный смысл, не свя-

занный с конкретной этнографической, программной или словесной интерпретацией. Сам композитор в 1888 году в письме, описывая впечатления от «Шехеразады» Н.А. Римского-Корсакова, сформулирует свое представление о содержании симфонии как о «движении чистых звуковых форм», или «выражении того или иного состояния в душе композитора» [9, с. 105]. Такое представление почти дословно воспроизводит мысли Э. Ганслика, высказанные им в трактате «О музыкально-прекрасном» (1854).

Определяя сущность творческой личности Глазунова, можно заметить, что она во многом совпадает с идеями Ф. Шиллера, высказанными в трактате «Письма об эстетическом воспитании человека» о побудительных мотивах к возникновению игры: «Они [греки] освободили вечно довольных богов от оков каких-либо целей, обязанностей забот и в праздности и безразличии усматривали завидную божественную долю, которая представляется только более человеческим названием самой свободной и возвышенной жизни» [курсив наш. – О.В.] [17, с. 302, 303]. Формирование «игрового» феномена личности Глазунова можно объяснить и с помощью рассуждений Н.И. Надеждина, который говорил об «игре силы, роскошествующей своею внутреннею полнотою», о «жизни, играющей своею полнотою» [курсив наш. – О.В.] [8, с. 369]. Понимание творческой деятельности как игры будет характерно для будущих представителей «Мира искусства» [20, с. 115], но в личности Глазунова комплекс черт «Homo ludens» впервые в истории русской музыки проявился так ярко и многообразно, что делает его уникальным композитором.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Известна, в частности, фраза П.И. Чайковского из письма к А.К. Глазунову от 30 января 1890 года: «Вы для меня во многих отношениях загадка. У вас есть гениальность, но что-то мешает вам развернуться вширь и вглубь. От вас все ждешь чего-то необычайного, но ожидания эти оправдываются лишь в известной мере. Хочется содействовать полному расцвету вашего дарования; хочется быть вам полезным, но прежде, чем я решусь высказать вам что-нибудь определенное, нужно будет подумать. А что, если вы идете именно так, как следует, и я только не понимаю вас?» // Цит. по:

Чайковский П.И. о композиторском мастерстве / П.И. Чайковский. – М., 1952.

2. Коптяев, А. Музыкальные портреты. А.К. Глазунов / А. Коптяев // Журнал “Cosmopolis”. – 1897. – Т. 5. – № 3.

3. Цит. по: Вересаев, В. Аполлон и Дионис / В. Вересаев. – М., 1924.

4. Гнесин, М.Ф. Мысли и воспоминания о Н.А. Римском-Корсакове / М.Ф. Гнесин. – М., 1956.

5. Нечто подобное потом произойдет и с юным С. Прокофьевым, который был единственным сыном своих зрелых по возрасту родителей, был лишен детского общества детей своего круга и потому вынужден был общаться со взрослыми или с крестьянскими детьми.

6. Фрейд, З. Леонардо да Винчи / З. Фрейд. – М.: Современные проблемы, 1912.

7. Ковалевская, С.В. Воспоминания детства // Избранные произведения / С.В. Ковалевская. – М., 1982.

8. Ганина, М.А. А.К. Глазунов. Жизнь и творчество / М.А. Ганина. – Л., 1961.

9. Письмо Н.А. Римскому-Корсакову от 1/13 июня 1884 года из Севильи // Глазунов А.К. Письма. (Избранное).

10. Кириченко, Е.И. Пространственно-временные характеристики в русской архитектуре середины и второй половины XIX века / Е.И. Кириченко // Типология русского реализма. – М., 1979.

11. См., в частности, фрагменты из писем Глазунова к В. Маневскому от 1 мая и 20 июня 1881. Ганина М.А. А.К. Глазунов. Жизнь и творчество. – Л., 1961.

12. Фатыхова-Окунева, Э.А. Книга о Глазунове из Мюнхенского архива / Э.А. Фатыхова-Окунева // Петербургский музыкальный архив. Вып. 3. – СПб., 1999.

13. Каталог сочинений А. Глазунова (рукописи детских сочинений). ОР библиотеки Санкт-Петербургской консерватории, № 1450.

14. Подобный пример создания детского композиторского каталога встретится потом у С.С. Прокофьева, который в своей Автобиографии подробно описывает свое музыкальное детство. См.: Прокофьев, С.С. Автобиография. 2-е изд., доп. / С.С. Прокофьев – М., 1982.

15. Известны замыслы опер «Скупой рыцарь» по А.С. Пушкину, «Украденная невеста» на неизвестный сюжет, «Рустем и Зораб» по мотивам армянского эпоса.

16. Ганина, М.А. К. Глазунов. Жизнь и творчество / М.А. Ганина. – Л., 1961.

17. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Письмо 15. СС / Ф. Шиллер. – М., 1957. – Т. 6.

18. Манн, Ю. Русский романтизм в контексте европейского романтизма / Ю. Манн // Динамика русского романтизма. – М., 1995.

19. В качестве примера могут служить записи в Дневниках художницы Марии Башкирцевой: «У меня уходит на это 9 часов в сутки. Это меня несколько не утомляет; если бы физически было возможно работать больше, я стала бы работать больше. Есть люди, кото-

рые называют это работой. Уверяю вас, что для меня это только игра, я говорю это без всякого фанфаронства». См.: Дневник Марии Башкирцевой // Наше наследие. – 1990. – № V.

УДК 115.4

© Б.В. Анохин, Н.Ю. Божко, М.В. Корнилова, 2005
Кафедра философии

КОНСТРУКТИВИСТСКАЯ ЭПИСТЕМОЛОГИЯ

В конце XX века в странах Западной Европы и США широкое распространение стало приобретать междисциплинарное (психология, психотерапия, био- и нейрокибернетика) направление, известное под наименованием *радикальный конструктивизм* (конструктивистская эпистемология). Согласно радикальному конструктивизму, классическая теория познания (знание есть отображение объективной реальности) не справилась с поставленными перед ней задачами. Она не решила основное противоречие эпистемологии: объявляя знание отображением действительности, она не смогла ни проверить соответствие отражения (знания) своему прототипу (действительности), ни существование этого прототипа вообще. Коль скоро основное эпистемологическое противоречие между знанием и действительностью в традиционных корреспондентных направлениях остается неразрешимым, очевидно, следует произвести какие-то радикальные изменения в самой постановке вопроса о соответствии знания объективной действительности¹.

Радикальные изменения осуществляется при помощи замены «соответствия» на «приспособление». Таким образом конструктивистская эпистемология порывает, согласно Эрнсту фон Глазерсфельду, с общепринятой традицией «и предлагает теорию познания, в которой понятия знания больше не соотносятся с «объективной», онтологической действительностью, а определяются

единственным образом как устанавливаемый порядок и организация опытного мира, формируемого в процессе жизни (проживания)» [1, с. 66]. Радикальный конструктивизм, согласно фон Глазерсфельду, отвергает возможность существования какой-либо позитивной онтологии в качестве источника знания. Процесс познания он рассматривает исключительно как процесс *конструирования* в противоположность открытия или отображения какой-либо внешней реальности [2, с. 1]. «Эпистемологический конструктивизм, - как утверждает нейробиолог Герхард Рот, - является неизбежным следствием конструктивной особенности нашего мозга. Мозг – согласно моему тезису – принципиально не в состоянии отражать мир; он должен быть конструктивным, причем, как в силу своей функциональной организации, так и в силу своего назначения, а именно – порождать поведение, благодаря которому организм мог бы выжить в своей окружающей среде» [3, с. 23]. «Согласно многочисленным экспериментам в области сенсорной физиологии и психофизики, те физико-химические раздражители окружающей среды, которые воздействуют на чувствительный эпителий, никакой объективный смысл в нервную систему не привносят. Т.е. то, что приводит к возбуждению органов чувств, не содержит в себе предустановленных ответных эффектов. Значения сигналов конструируется исключительно мозгом. В таком смысле мозг, представляет собой систему производства информации, а не ее потребления» [4, с. 361].

Основное положение, из которого исходят представители данного направления, в формули-

¹ Радикальный конструктивизм полностью отвергает какое-либо соотношение между знанием и действительностью ввиду уже невозможности постановки такого вопроса.

ровке Э. фон Глазерсфельда звучит следующим образом: «а) знание не обретается пассивным образом, оно активно конструируется познающим объектом; б) функция познания носит адаптивный характер и служит для организации опытного мира, а не для открытия онтологической реальности» [5].

Этот тезис о конструировании реальности фон Глазерсфельд вывел на уровень философского обобщения. Согласно основному тезису, «мир, который мы познаем (проживаем) на собственном опыте и который мы сами же конструируем, является актом произвольным, наше конструирование – это не предмет специального внимания, т.е. мы не знаем, как мы это делаем. Такого рода незнание имеет существенное значение. Радикальный конструктивизм утверждает (так же как Кант в своей *Критике*), что те операции, при помощи которых мы выстраиваем наш опытный мир, могут быть в значительной степени определены, и что в свою очередь знание этих операций... может помочь в более эффективном осуществлении этого конструирования» [1, с. 60]. Для преодоления кантианского наследия, рассматривающего познающего субъекта исключительно в пределах рефлектирующего сознания, радикальный конструктивизм предлагает вспомнить о том, что любой носитель знания является живым организмом, биосистемой. Другими словами, в конструктивистской эпистемологии кантианство дополняется эволюционной теорией, что определяет ее как радикальную ветвь эволюционной эпистемологии.

Базовой моделью живого в радикальном конструктивизме является концепция автопоэза, разработанная У. Матураной и Ф. Варелой [6]. Автопоэтическая система определяется как сеть процессов производства компонент, создающих саму эту сеть, результатом функционирования которой является ее (автопоэтическая) организация или паттерн как инвариант. Автопоэз - это то единственное, что задает критерии и закономерности конструирования действительности (а не отображение объективной реальности, поиск трансцендентных или «вечных» истин, либо вера в Божественное откровение). Матурана и Варела выделили способность к самопроизводству и устойчивому развитию в своей среде обитания в качестве наиболее характерных свойств живых систем. В соответст-

вии с этим ими был развит принцип операциональной замкнутости как один из основных принципов автопоэзиса. Операциональная замкнутость ни в коей мере не подразумевает закрытость, т. к. речь идет об автономности особого рода, допускающей одновременно как взаимодействие системы с внешним миром (обмен веществ), так и непрерывное саморазвитие. Несмотря на то, что живые организмы непрерывно контактируют с окружающей средой, они остаются относительно устойчивыми по отношению к ее воздействиям. Не что заставляет систему оставаться операционально замкнутой, т.е. поддерживать неизменными основные циклы жизнедеятельности и воспроизводить саму себя. Автопоэтическая система – это форма различения, которая имеет две стороны: систему (внутреннюю сторону формы) и окружающую среду (внешнюю сторону формы) [7]. Окружающая среда для этой формы является столь же важной и необходимой, как и сама система. Автопоэтическая система является, по выражению видного социолога конструктивиста Николаса Лумана, производимым произведением или формой различения системы и окружающей среды [8]. Она оперативно закрыта, то есть не может оперировать за своими границами – все ее операции являются внутренними. Поскольку сама система производит различение между внутренним и внешним, то возникает парадокс, - применение различения, которое не может различить само себя, - с которым не могла справиться классическая эпистемология. Разрешение парадокса легко, считает Луман, удастся концепции автопоэзиса, так как она и так уже определяет форму системы посредством симметричного различения системы и окружающей среды. Система оперирует постоянным воспроизводством (конструированием) различения самореференции и внешней референции. Это и есть ее автопоэзис.

Многие ученые игнорировали тезис Канта о том, что рассудок не извлекает правила своего функционирования из природы, а владеет ими априорно, поэтому они все еще и сегодня чувствуют себя «открывателями», постигающими загадки бытия, медленно, но, уверенно расширяя тем самым границы человеческого познания. Но, подчеркивает фон Глазерсфельд, «наше знание никоим образом не может интерпретироваться как изо-

бражение, скорее, его можно сравнить с ключом, *открывающим* один из возможных путей» [1, с. 61]. В случае, «когда мы говорим, что нечто «подходит», то подразумевается не более и не менее того, что это нечто справляется с тем назначением, которое мы на него возложили. Знание не «соответствует» (не отражает) окружающей действительности, а «подходит» к ней. Ключ «подходит», если он отпирает замок. Понятие пригодности относится к ключу, но не к замку. Так, мы можем сказать наверняка, что профессиональный взломщик имеет множество ключей, имеющих различную форму и, тем не менее, открывающих нашу дверь... С точки зрения радикального конструктивизма все мы – ученые, философы, дилетанты, школьники, животные, как, впрочем, любые живые существа – соотносимся с нашей окружающей средой в такой же мере, как взломщик с замком, который он должен отпереть, чтобы добраться до добычи» [1, с. 63].

Когнитивные структуры «пригодны» для опытного мира мыслящего субъекта точно так же, как жизнеспособные организмы «пригодны» (жизнеспособны) для окружающей среды. Согласно фон Глазерсфельду, окружающая среда ответственна за процесс вымирания, но не за процесс выживания. Окружающая среда отсеивает нежизнеспособный материал просто тем, что определяет *пределы допустимого*. Те ключи, которые не отпирают замки, выбрасываются за ненадобностью. «Естественный отбор», таким образом, функционирует негативно: «всему, что не выдерживает проверки, просто позволяет разрушаться» [1, с. 65]. Таким образом, в понятии «пригодность» конструктивизма снимаются биологическое понятие «адаптация» и эпистемологическое понятие «соответствие». Хорошим (истинным) является то знание, которое вписывается в рамки экспериментальной действительности, не вступая с ней в противоречие. «Такого рода пригодность должна достигаться не только удерживанием жизнеспособности когнитивной структуры, схемы, теории перед лицом нового опыта или новых экспериментов, но и тем, чтобы доказать свою совместимость с другими работающими схемами и теориями» [2, с. 156].

В процессе познания познающий не извлекает позитивное знание (информацию) о вещах и явле-

ниях из внешнего мира, как они есть, а организует в ту или иную связную картину тот негативный опыт от неудавшихся действий, который сам же рекурсивно эти препятствия внешней среды когнитивно определяет [9, с. 50]. Слепой путник знает о лесе ровно настолько, насколько это позволяют ему те препятствия, которые он преодолевает на своем пути. Если в конечном итоге это не закончилось гибелью, то знания путника о лесе будут сводиться к тому образу действий, который позволил ему успешно пройти данный путь. Для стороннего наблюдателя путник продвигается среди деревьев, однако то окружение, которое переживает слепой, не содержит ни леса, ни деревьев. Содержанием его являются шаги, которые путник прошел успешно и неуспешно, сталкиваясь с препятствиями. «Наше знание о столкновениях с тем, что мы называем «окружающей средой» или «реальным миром», может быть сформулировано и ре-презентативно только в терминах жизнеспособных концептуальных структур, т.е. тех структур, которые сами контакту с препятствиями не подвергались. В лучшем случае такое знание о столкновениях и неудачах описывает реальность в «негативном смысле»» [10, с. 73, 74].

Более того, знание у слепого путника не возникнет, если он не будет активно действовать, то есть наткнуться на препятствия. «Любое опытное знание состоит из правил, указывающих на то, какие именно действия оказываются успешными для устранения данных препятствий, никакое знание о независимой внешней реальности при этом не приобретается, никакое подобного рода знание для этого и не нужно» [2, с. 155].

Наше знание «является полезным, значимым, жизнеспособным... в том случае, когда оно накладывает устойчивость на опытный мир, дает возможность делать предсказания, допускать или предотвращать те или иные явления и события. Если же оно не справляется с указанными задачами, то объявляется сомнительным, ненадежным, бесполезным и в конечном итоге может быть обесценено до уровня суеверия» [1, с. 66]. «Если какая-либо когнитивная структура не была отвергнута и по сей день, то это доказывает не более и не менее тот факт, что при данных обстоятельствах нашего опыта она справляется с задачами, которые мы на нее возлагаем». Однако «это вовсе

не означает, что мы теперь знаем как устроен объективный мир; это означает лишь то, что мы знаем *один* из немногих путей, ведущих к достижению поставленной цели и который мы в нами же определенных обстоятельствах опыта избрали» [1]. Точно так же, как среда устанавливает границы выживания для живых организмов, убирая те варианты, которые выходят за пределы возможностей выживания, так и опытный мир – будь то в повседневной жизни или в лаборатории – определяет критерий наших когнитивных структур.

Теория познания в конструктивистской эпистемологии, таким образом, превращается в исследовательскую программу, ставящую своей целью выяснение того, каким образом разуму в результате своей активности (оперирования) удастся из переживаемого потока сконструировать подходяще надежный, регулярный мир. Цели познания возникают исключительно вследствие оценок когнитивным организмом событий собственного опыта, с тем, чтобы одни повторить, а других попытаться избежать. «Продукты когнитивной деятельности сознания, т.е. когнитивные конструкты и структуры, всегда, соответственно, имеют цель и оцениваются, во всяком случае, первоначально, по тому, как они этой цели служат. Понятие достижения цели в свою очередь предполагает наличие возможности устанавливать регулярность в эмпирической данности» [1, с. 74].

«Знание должно пониматься не как картина объективной действительности, скорее как определенный способ организации опыта» [2, с. 150]. Таким образом, для конструктивистской эписте-

мологии единственной реальностью, доступной нашему сознанию, является жизненный (сенсорный и ментальный) опыт, тот первичный материал, который подлежит организации и на который накладываются инварианты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазерсфельд, Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм / Э. фон. Глазерсфельд // Вестник МГУ, сер. 7: Философия. – 2001. – № 4.

² Glaserfeld, E. von. Radical Constructivism, London: Palmer Press, 1996.

3. Roi, G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997.

4. Roth, G. Die Konstitution von Bedeutung im Gehirn. In: S. Schmidt (Hrsg.). Gedächtnis, Suhrkamp, Frankfurt am Main. 1996.

5. Glaserfeld, E. von. Radical Constructivism. London: Palmer Press, 1996.

6. Maturana, H. The Tree of Knowledge. Boston and London: Shambhala New Science Library. 1988. Матурана, У. Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела – М.: Прогресс-Традиция, 2001.

7. Луман, Н. Почему необходима «системная теория». <http://www/humanities.edu.ru/db/msg/6525>.

8. Луман, Н. Понятие общества. http://www.soc.ru/materials/golovin/reader/luhmann/r_luhmann1.html.

9. Цоколов, С.А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфельда / С.А. Цоколов // Вестник МГУ. Сер. 7: Философия. – 2001. – № 4.

10. Glaserfeld, E. von. Radical Constructivism, London: Palmer Press, 1996. Следует заметить, что и Г. Фихте пытался определить «не-Я» как страдательный эффект, т.е. негативно.

Раздел 2

ЛИНГВИСТИКА

УДК 81

© С.Ю. Лаврова, 2005

Кафедра русского языка и общего языкознания

ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ОБРАЗЫ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАКИ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Под *перцепцией* понимается *восприятие*, как принято трактовать термин в современной психологии. *Перцептивность* понимается как процесс описания перцепций. Под *языковой перцептивностью* понимается, во-первых, наличие смысловой составляющей восприятия в языковых единицах; во-вторых, по определению А.В. Бондарко, «языковая интерпретация наблюдаемости и других типов восприятия явлений внешнего мира» [1].

Лингвоаксиология есть аспектологическая часть родовой науки аксиологии, философского учения о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Лингвоаксиология предполагает исполнение исследовательской работы в аспекте «язык — система ценностей и оценок».

Основная цель данной работы заключается в представлении и обосновании понятия *перцептивный образ*, его структуры, его выявлении в

художественном поэтическом тексте в аспекте оценочного модуса.

Понятие *перцептивного образа* субъекта восприятия восходит к понятию *перцептивного образа* в психологии восприятия, однако при анализе в лингвоаксиологическом аспекте приобретает свои специфические сущностные характеристики.

Сознание как особая форма психической жизни человека является субъективным переживанием объективной реальности. Существует точка зрения, что человеческому восприятию мира предпосланы врожденные ритмические перцептивные схемы, связанные со строением тела человека и окружающей его Вселенной. Человек обладает генетически заложенной способностью восприятия элементарных моделей пространства: гештальтов, топологических структур или когнитивных карт. В образе восприятия в качестве единицы взаимодействия представлен весь предмет в совокупности его инвариантных свойств. Следовательно, образ восприятия выступает как результат

синтеза ощущений. Любое предметное восприятие системно, оно является результатом полимодальной деятельности, однако наблюдение всегда носит избирательный характер.

В соответствии с актуализированным анализатором различают *зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное* восприятие.

Психологи разработали теорию формирования перцептивных действий. Было доказано, что восприятие и мышление являются системой свернутых "перцептивных действий", в которых происходит уподобление основным свойствам предмета и за счет этого – формирование *перцептивного* или *мыслительного образа*. Таким образом, если восприятие понимать как *образ мира в сознании субъекта*, то следует констатировать, что у субъекта восприятия свободное отношение к сущности объекта.

Одним из основных компонентов любого познавательного акта является ценность. С гносеологической точки зрения, ценность – это универсальный способ синтеза восприятий, лежащий в основе всех других форм согласующего синтеза. Субъект восприятия, оценивая мир и обосновывая в собственной его модели набор ценностей, понимает, что вещь и идея вещи различны. Перцептивный опыт позволяет приписать значения и смыслы вещам, которые исходно таких признаков не имеют. Категория оценки – один из основных способов отражения системы ценностей в языковой семантике (см. работы Е.М. Вольф, Н.Д. Арутюновой и др.) [2]. Создавая высказывание, субъект восприятия использует целый спектр субъективных смыслов (модусов). Оценочность – это один из модусных смыслов, когда проводится отметка пропозиционального содержания как «хорошего»/«плохого». «Вкус» субъекта восприятия (в широком смысле этого значения) можно понять, проанализировав его оценочные модусы и выявив ментальные оценочные концепты. Несомненно, значимо наличие аксиологической лексики как способа репрезентации ценностного смысла (объективно-оценочной, имплицитно-оценочно-дескриптивной), которая «накладывается», образно говоря, на сенсорную лексику, например, глаголов восприятия, в определенных значимых для субъекта восприятия контекстах.

В последнее время проблематика языковой

перцептивности широко рассматривается в рамках анализа художественных текстов. Нашей основной задачей и будет являться раскрытие и обоснование структуры перцептивного образа как исследовательского конструкта, рассмотрение его в качестве аксиологического знака поэтического мира субъектов восприятия (в данном случае – поэтов) и обоснование его конкретного наполнения в аспекте оценочного модуса.

Образование перцептивного образа происходит на основе *эмпирического – когнитивного – языкового метафорического опыта* субъекта восприятия. Эмпирический опыт представляет собой общие впечатления в виде образов, чувственных данных, ощущений; когнитивный опыт характеризуется переработкой информации, кодированием ее, понятийным обобщением; языковой метафорический опыт заключается в использовании языка как информационно-знаковой системы, при этом подключается и эмоциональная сфера субъекта восприятия со своей шкалой оценок, системой мерил всего и вся. Как показывают исследования Е.В. Падучевой, на основе оценки начинает действовать механизм аксиологически-когнитивной корреляции. В данной работе принимается определение перцептивного образа, данное Е.В. Падучевой: структуру перцептивного образа составляют Перцепт и Образ. Перцепт понимается как разновидность стимула, возникающая в контексте восприятия, а Образ есть разновидность реакции (сложная ассоциация) [3].

Содержание перцептивного образа определяют и интенции субъекта восприятия, и языковой интеллект, и язык чувств для выражения представления о реальности, и наличие бисенсорности восприятия, и выражение авторского отношения к диктумному содержанию, и другие факторы.

В языке получает отражение *сенсорная картина мира* (СКМ) человека. В СКМ язык представлен универсальной лексикой, описывающей процесс восприятия с помощью органов зрения, слуха и т.п. Например, в модусе слуха используются: когнитивный глагол "слышать", активный "слушать", дескриптивный "звучать". Ядро составляют лексемы с прямым значением зрения и слуха, далее следуют лексемы с абстрактным значением, периферию занимают лексемы с метафорическим значением зрения и слуха.

В поэтическом тексте происходит наложение перцепции, отражённой в языке (ядерная, универсальная лексика), и перцепции, отражённой в индивидуальном стиле, определяемом спецификой авторской модели мира, в которой, при функционировании, особо значимую роль играет концептуальный контекст. Следовательно, при создании *перцептивного образа* на СКМ с определённой областью оценочных номинаций накладывается *сенсорная модель мира* конкретного автора, характеризующаяся *субъективным языком оценки*. Из чего складывается субъективный язык авторской оценки? Термином "субъективный" обозначается семантический компонент, указывающий на говорящего и на сам акт речи – явление, обычно рассматриваемое при исследовании сферы дейксиса (системы координат "я – здесь – сейчас") и шире – языковой прагматики.

Любая человеческая перцепция имеет локальный аспект реализации, тем более, когда речь идёт о художественном тексте. Этот аспект определяется вниманием говорящего (субъекта) к внешнему пространству (внешнему миру, в котором происходит что-либо) или внутреннему пространству ("внутреннему миру человека"). Например, в модусе слуха внешний мир определяют природные или животные звуки, а также звуки человеческой цивилизации; внутренний мир может наполняться звуками разного характера.

Любая перцепция осложняется особенностью концептуализации мира человеком. *Концепт*, на языковом уровне представляющий собой отражение интенции говорящего, расширяет *перцептивный образ* за пределы только внешнего модуса. Как отмечает Е.С. Яковлева, языковое сознание, а не языковая система определяет специфику личной концептуализации [4]. Таким образом, проходя путь от языковой системы (языка) к языковому сознанию, мы выявляем смысловой объём концепта, представленного в тексте на лексическом уровне с помощью одноименного или заместительного слова-концепта (заместительного - в родо-видовом или текстово-тематическом отношении). При концептуализации *перцептивных образов* либо называется основное слово-концепт, универсально представляющее модус (например, в поэтическом тексте И.А. Бродского: "Из всех щедрот, что выделила бездна, / лишь зренье тебе

служит безвозмездно..." /173/ [5] - здесь и далее курсив наш. – С.Л.); либо используется слово-концепт-заместитель (например, заместитель по функции - орган восприятия): "Вообще из всех / внутренностей только одни *глаза* сохраняют свою студенность" /285/).

Перцептивные образы зарождаются на основе следующего ментального процесса: восприятие – эмоция – оценка – речь. Язык-система служит базой для создания концепта, получающего семантическое воплощение в языке-деятельности, то есть речи.

Говоря об образе человека и его функциональных системах, Ю.Д. Апресян отмечает, что первичная ситуация восприятия включает двух основных участников. Первый – тот, кто воспринимает, второй – то, что воспринимается. Субъект восприятия может не только пассивно воспринимать какой-то объект, но и активно использовать соответствующий орган восприятия для того, чтобы получить нужную информацию о мире [6].

С нашей точки зрения, необходимо обосновать соотношение *перцептивного образа* и концепта для дальнейшего лингвистического анализа конкретных контекстов. Концепт, понимаемый нами как весь совокупный объём значения и знания о реалии (идеальная абстракция смысла с образной основой), состоит из ядра – значения, определяемого словарной дефиницией; периферии – разного рода знаний (энциклопедических, идиоэтнических, индивидуально-авторских) и образа, соотносимого со значением и смыслом. При характеристике образа следует помнить о том, что происходит актуализация определённой, заданной автором, семантической части концепта как идеального образования (см. приведённый выше пример "Из всех щедрот..."). *Перцептивный образ* есть одна из форм субъективного образа, получающая конкретное лексико-грамматическое наполнение в индивидуально-авторской модели мира субъекта. *Перцептивные образы*, вероятно, определяются не столько значением лексем, раскрывающих их, сколько смыслом (принимается понятие смысла, данное А. Леонтьевым) [7]. Следовательно, *перцептивный образ складывается из взаимодействия сенсорной модальности и сенсорной оценки*. Выбор универсальной лексики перцептивного модуса и лексики с метафорическим переносом "на-

кладывается" на выбор субмодуса восприятия и концептуального контекста ("партнёров").

Для того чтобы рассмотреть перцептивный образ как аксиологический знак поэтического мира субъекта восприятия, обратимся к анализу различных поэтических фрагментов модели мира И.А. Бродского. При работе со сборником поэтических текстов И. Бродского "Перемена Империи" (стихотворения 1960-1996 годов) были выделены в исследовательских целях текстовые фрагменты, в которых актуализирован модус зрения. Лексико-грамматическая представленность данного модуса в поэтическом тексте такова: существительные, прилагательные света и цвета, глаголы и глагольные формы, например: взгляд, глаза, взор, зрачок, веко, зрение, слепота, зоркость; зелёный, карий, голубой, чёрный, синий; глядеть, видеть, взглянуть, смотреть, мигать, слеза, вперся; лексемы, связанные с понятием зрения ассоциативно: зеркальце, цвет ночи, темнота. Например, в контексте: "Бог смотрит вниз. А люди смотрят вверх. Однако интерес у них различен. Бог органичен. Да, а человек? А человек, должно быть, ограничен" /106/.

Например, для И. Бродского при реализации зрительного модуса типично употребление слова-концепта "глаз" в функции самостоятельного субъекта (перенос по смежности): "Но, отделившись от тела, *глаз* скорей всего предпочтёт поселиться где-нибудь в Италии, Голландии или в Швеции" /494/; "Там, где есть горизонт, парус ему судья. *Глаз* предпочтёт обмылок, чем тряпочку или пену" /456/; "...*глаз* задерживается на рисунке обоев, на цифре календаря..." /522/; "Сузившись, *глаз* уплывает за / кораблём, вспархивает вместе с птичкой с ветки, / заволакивается облаком сновидений, / как звезда, самоё себя *глаз* никогда не видит" / "Доклад для симпозиума, 1983.

Модус слуха представлен следующими лексемами: звук, голос, слух, ухо, гортань, вой, крик, вопль, безголосье, горло, акустика; звонкий, гулкий, глухой, глухонемой; слышит (ся), окликнуть, звучать, слушать, расслышать, шелестеть, слышно, беззвучно; лексемы, связанные с понятием слуха ассоциативно: нота, эхо, труба, до-ре-ми, раковина, музыка. Например, в контексте: "Я проснулся от крика чаек в Дублине. На рассвете их голоса звучали как души, которые так загублены,

что не испытывают печали" /632/. Модусы слуха и зрения в одном контексте группируются следующим образом, например: зеркальце – слышать – взгляд – серый; связка голосовая – зрачок; глухонемая зелень; взгляд – сетчатка – дребезжа; ультрамарин – звук – брэнчат; глаза – глуховат – слеповат – не слышу – эхо – темнеет – кашель. Например, в контексте: "Видно, *глаз* чтит великую сушь, плюс от ходиков *слух* заложило: умерев, как на *взгляд* старожилы – пассажир, ты теперь *езде-суц*" /497/ - памяти Геннадия Шмакова; "Я слышу не то, что ты мне говоришь, а голос. Я вижу не то, во что ты одета, а ровный снег" /503/.

И. Бродский всегда отмечал свой особый интерес к внутреннему миру человека, говоря следующее: "Человек, который внутри себя начинает создавать свой собственный, независимый мир, рано или поздно становится для общества инородным телом, становится объектом для всевозможного рода давления, сжатия и отторжения" [8]. Стремление поэта к необходимости чувствовать себя частным человеком получило отражение в его поэтических текстах и определило специфику "модуса проживания".

В перцептивных образах поэта отразились: а) реалии в первичном восприятии (субъективная онтология); б) оценка собственных авторских впечатлений (концептуализация онтологии); в) форма выражения с помощью средств субъективной модальности (собственно лингвистика).

Перцептивный модус, преломляющийся сквозь призму внутреннего мира субъекта (говорящего) с его оценочной концептуализацией, является базой для создания перцептивного образа говорящего. Говорящий воспринимает некоторый образ действительности с его характерными свойствами и кодирует его высказыванием. Воссозданный образ в чисто перцептивном плане, скорее всего, будет отличаться от исходного референта, отмечает А. Кошелев, однако характерные свойства будут иметь такие же, поскольку они зафиксированы значением высказывания [9].

Каждый из выделенных модусов осложняется наличием субмодусов, сопровождающих визуальные и аудиальные проявления. Например, модус зрения осложнён субмодусом восприятия света, цвета. Основными концептами, актуализированными в модусе зрения в модели мира И. Бродско-

го, являются концепты "Время", "Мысль", "Вода", "Звезда", "Оценка", "Формула"; в модусе слуха – концепты "Звук", "Тишина", "Оценка"; при пересечении модусов – концепты "Пространство", "Природа", "Творчество", "Любовь", "Бог", "Формула".

Рассмотрим на конкретных примерах появление перцептивного образа в модусе зрения. Предлагается следующий текстовый фрагмент: "Кто там сидит у окна на зелёном стуле? Платье его в беспорядке, и в мыслях – сажа. В глазах цвета бесцельной пули – готовность к любой перемене в судьбе пейзажа" /618/.

Онтологические реалии либо названы эксплицитно: *стул, платье, пейзаж*; либо имплицитно: *человек и его мысль*. Концептуальный контекст авторской оценки всех реалий и обозначенной с их помощью ситуации представлен через цвет: характеристика глаз, мыслей, вещи (мебели), одежды. "Зелёный стул" – безоценочное словосочетание попадает в поле оценки, так как под "зелёным стулом" понимается природа: "материал, из которого стул изготовлен" соотносится с естественным цветом природы. Лексемы *беспорядок, сажа, пуля, бесцельная* приобретают в концептуальном контексте коннотативные семы. "Зелёный стул" при общеизвестном отношении Бродского к понятию "вещь" на шкале оценки может быть определен маркером "хорошо", так же, как и персонифицированный "пейзаж", поскольку речь идёт о его судьбе, в то время как "человек" – маркером "плохо". С помощью оценочного компонента цвета выводится идея бессмысленной жестокости, бессмысленного уничтожения, готовности человека к нему. Сенсорную оценку даёт цвет органа зрительного восприятия; концептуализация носит метафорический характер; сенсорную модальность – препозиция объекта по отношению к его признаку; наличие вопросительной конструкции; выражение неопределённости – безличности человека.

Перцептивный образ автора эксплицитно может быть выражен следующим образом: *бессмысленная жестокость человеческих глаз*. За данным визуальным образом следует ситуативная результативность – "бесцельная пуля" уничтожает всё, что случайно оказывается на её пути, таков удел предначертан для пейзажа (природы).

Второй пример: "Стынет кофе. Плещет лагуна, сотней мелких бликов тусклый зрачок казня за стремление запомнить пейзаж, способный обойтись без меня" /385/. В данном фрагменте модус зрения сопровождается субмодусом света. В отличие от первого примера в данном предложена конкретизация онтологических реалий: "пейзаж" конкретизирован "лагуной", "человек" – "я" (личное местоимение как показатель субъективной модальности), "глаз" – "зрачком". Начало строфы "Стынет кофе" подчёркивает человеческий приоритет: внимание к пейзажу. "Зрачок" нацелен на "пейзаж", "лагуна" нацелена на "зрачок". Показан диалог обмена взглядов. Пейзаж вновь персонифицирован и в этом контексте приобретает несомненную ценность в глазах человека. В процессе восприятия значения, имплицитно представленные в высказывании, при конкретной ситуации приобретают смысловую актуализацию, например, "стремление запомнить" – настойчивое желание сохранить в памяти – уже говорит о значимости. Нестерпимый свет лагуны – маркер "хорошо": красота под солнцем, и "тусклый зрачок" – "плохо": плохая видимость.

Перцептивный образ таков: *ослепление человеческого глаза (лишение его света) как мечь независимого пейзажа*.

Третий пример пересекается с предыдущим: "И лучшая в мире лагуна с золотой голубятней сильно сверкает, зрачок слеза" /445/.

"Лучшая в мире лагуна" – положительное ценностное свойство приписывается субъектом объекту оценки, причём объект персонифицируется и становится субъектом действия.

Перцептивный образ таков: *природа мешает смотреть человеческому глазу, закрываясь от него*.

Если в первом примере перцептивный образ определяется как жестокость человеческого глаза (субмодус цвета), то во втором и третьем примерах – как мечь пейзажа человеческому глазу с помощью нестерпимого света или ослепления (субмодус света). Таково соотношение модусов зрения у человека и природы. Напрашивается следующий вывод: несовершенство человеческого модуса зрения при оценке видимого (внешнего) мира. Зримый мир непонятен, поэтому вещи у

Бродского испытывают сиротство под взглядом человека. Сравним: "Вещи и люди нас окружают. И те, и эти терзают глаз. Лучше жить в темноте" /200/; "Видимый мир – ничком и стоймя – близорук" /427/.

Таким образом, первичное восприятие – это понимание действия с помощью того или иного органа; сенсорная оценка проходит по шкале "плохо", так как проявляется несовместимость видимого мира и человеческой перцепции. Перцепцией награждаются и природные реалии, обладающие большей значимостью, чем перцепции человека. Сенсорная модальность выражается как на уровне лексической семантики, так и на уровне построения конструкций. Перцепции, приобретающие когнитивное значение в авторской модели мира, определяют и эстетическую значимость авторской позиции по отношению к внешнему миру. Иллюзия человеческого видения получает обобщение в авторских формулах зрения, типа: "Зрение – средство приспособления организма к вражеской среде" /493/; "Весна глядит сквозь окна на себя и узнаёт себя, конечно, сразу. И зреньем наделяет тут судьба всё то, что недоступно глазу" /119/. Зрение не равно глазу, так как, действительно, "самого главного глазами не увидишь". "Зрение – это со-знание, не умозрение, но органика преобразования впечатлений от "здесь" и "сейчас" в единый метафизический образ бытия", – пишет Ирина Плеханова. Справедливо утверждение Бориса Гаспарова о том, что языковой образ представляет собой перцептивную реакцию не на предметы и понятия как таковые, но на их языковое воплощение – на те выражения, которые наличествуют в языковом опыте говорящего субъекта [10]. Для языкового образа характерно свободное, необязательное отношение к "сущностной" характеристике отображаемого предмета.

Модус зрения сопровождают субмодусы звучания/тишины. Например: (1) "Но вода аплодирует, и набережная – как иней, осевший на до-ре-ми" /382/; (2) "Вот чем дышит вселенная. Вот что пелух кукарекал, упреждая гортани великую сушь!" /344/; (3) "Звучат удары луны из бубна, и глухо, дробно вторят гитары" /465/; (4) "Сначала вы слышите трио, потом – пианино ветра" /547/; (5)

"...и слушать, как в южном небе над флагом морской купальни шелестят, точно пальцы, мусоля банкноты, пальмы..." /509/.

Анализ проведенных текстовых фрагментов показывает, что выявленные перцептивные образы формируют определенную оценочность текста и дают возможность охарактеризовать глубинную сторону авторской философии бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондарко, А.В. Временной дейксис и перцептивность / А.В. Бондарко // Система языка и структура высказывания. Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения В.Г. Адмони. – СПб., 1999. – С. 10-12.
2. См. работы: Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – 2-е изд., доп. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 280 с.; Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
3. Падучева, Е.В. Актантная структура глаголов восприятия / Е.В. Падучева // Вопросы языкознания. – 2003. – №3. – С. 33–45.
4. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е.С. Яковлева. – М.: Изд-во «Гнозис», 1994. – 344 с.
5. Бродский, И.А. Перемена Империи: Стихотворения (1960-1996) / И.А. Бродский. – М.: Независимая газета, 2001.
6. Апресян, Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 348-386.
7. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965.
8. Бродский, И.А. Большая книга интервью / И.А. Бродский. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2000. – С. 8.
9. Кошелев, А.Д. Описание когнитивных структур, составляющих семантику глагола *ехать* / А.Д. Кошелев // Логический анализ языка. Языки динамического мира / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Шатуновский. – Дубна: Междунар. ун-т природы, общества и человека «Дубна», 1999. – С. 42.
10. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – С. 255.

О ФУНКЦИЯХ ГЛАГОЛЬНЫХ АНТОНИМОВ

Функцию обычно определяют как «назначение, роль, выполняемую единицей (элементом) языка при его воспроизведении в речи» [1; с. 506].

Одна и та же языковая единица в различных контекстах может выполнять различные функции и несколько функций одновременно в одном контексте. Нетрудно предположить, что для определённой языковой единицы характерен тот или иной набор функций и те или иные закономерности распределения этих функций в речи. Из этого следует, что анализ особенностей функционирования данной языковой единицы может многое дать для познания её сущности, поскольку сущность и явление диалектически связаны.

Особенности функционирования антонимов изучены недостаточно. Языковеды выделяют различное число функций антонимов, не пытаясь определить конечный список этих функций, порою смешивают или сознательно не разграничивают общезыковые нейтральные и стилистически маркированные функции [2], [3], [4].

Глагольные антонимы в плане изучения особенностей их функционирования – одновременно и наиболее сложный, и наиболее богатый для исследователя материал, поскольку глагольное слово обладает богатейшими семантическими и конструктивными возможностями, создающими самые разнообразные случаи употребления противоположений в речи. А это в свою очередь может помочь с большей достоверностью вскрыть существенные стороны антонимии.

Задачей данной статьи является определить, какие общезыковые функции выполняют глагольные антонимы, и отметить ряд частных функций, характеризующих глагольные антонимы при их употреблении и в определённых контекстах. Полный состав функций может быть определён лишь при выделении всех типов контекстов с антонимами-глаголами и последующем их анализе.

Для исследования были взяты контексты, включающие совместное употребление антони-

мичных глаголов (свыше 2000 текстовых фрагментов). Были использованы следующие методы и приемы анализа: контекстный анализ (анализ синтаксических конструкций с антонимами, анализ сочетаемости глаголов-антонимов), анализ семантических структур антонимичных глаголов, опирающийся на их дефиниции в толковых словарях и на особенности взаимодействия антонимов в тексте с другими категориями лексики (синонимами, словами, находящимися в родо-видовых, видо-видовых и градуальных отношениях).

Материал для исследования извлекался из произведений художественной литературы и периодической печати. Привлекались контексты с наиболее употребительными, регулярно встречающимися в речи глаголами-антонимами (*прийти – уйти, купить – продать, выиграть – проиграть, засыпать – просыпаться, любить – ненавидеть, появиться – исчезнуть, подняться – опуститься и др.*).

Выяснилось, что особенности функционирования антонимов и распределения их функций в тексте связаны с принадлежностью глаголов к определённому способу глагольного действия, к той или иной лексико-семантической группе слов, а также с тем, в каких синтаксических конструкциях – и с какими союзами – используются антонимы, с какими словами они сочетаются (одними и теми же или противоположными по значению; или употребляются вообще без зависимых слов), полностью или частично реализуют свою валентность в тексте (в отношении заполнения актантных позиций), в широких или узких контекстах используются.

Выделены три основные общие функции глагольных антонимов: конструктивная, семантическая и стилистическая. Внутри каждой из них выделяется некоторое число частных функций. Прежде чем обратиться к анализу каждой из указанных основных функций, считаем необходимым отметить следующее.

Выделенные нами функции в их совокупности присущи любой из анализируемых антонимических пар глаголов, они сосуществуют и взаимодействуют, хотя проявляются по-разному у различных глаголов-антонимов в зависимости от значений глаголов и их контекстного использования. Выделение трёх основных функций глагольных антонимов связано лишь с различными уровнями анализа слова: а) как элемента определённой синтаксической структуры (простого или сложного предложения, сложного синтаксического целого, текста), б) как единицы лексико-семантической системы языка, в) как средства создания выразительности речи. Однако, указывая, что общие функции глагольных антонимов присущи им в совокупности, надо отметить, что обычно среди этих функций в каждом из случаев употребления антонимов можно выделить доминирующую.

В составе частных функций глагольных антонимов можно выделить собственные функции антонимов и общепарадигматические функции, присущие также синонимам и другим словам, входящим в одну и ту же лексико-семантическую группу. Собственные функции антонимов – противоречия, отрицания, цикличности и др. – определяются отражением в контексте тех или иных сторон семантики противоположности лексических единиц. Общепарадигматические функции антонимов – сооставления, одновременности, чередования и др. – обусловлены наличием в семантике совместно употребляемых слов общих и различающих (не обязательно контрастных) компонентов.

Далее мы имеем возможность в рамках данной статьи рассмотреть из общих функций глагольных антонимов лишь конструктивную и некоторые частные функции.

Конструктивная функция глаголов-антонимов проявляется в том, что они выступают как средство организации тех или иных синтаксических единиц (предложений, сложных синтаксических целых и текста), участвуют в передаче тех или иных синтаксических отношений между однородными членами в простом предложении и предикативными частями в сложном предложении. Конструктивная функция наиболее отчётливо проявляется при синтаксическом параллелизме, при использовании одних и тех форм членов антонимической

пары. Например: *Выше, что есть в жизни, - покойно заснуть, покойно **проснуться** и покойно плюнуть с пятого этажа на мир (А.Н. Толстой. Рукопись, найденная под кроватью). Летит по осени листва, / Как продолжение естества... / Все на земле меняет цвет. Уходит тьма. **Приходит свет** (С. Островой. Мысли об осени).*

В простом предложении антонимы формируют ряд однородных членов, передавая, в зависимости от интонации и союзов, отношения противопоставления, последовательности, реже сопоставления, одновременности, чередования, исключения.

Противопоставление: *Публицистика должна быть мысль. Когда литератор, садясь за стол, ищет новый поворот темы, новый сюжет, новые слова, всё это делается для того, чтобы повести читателя путём мысли, если же публицистика монотонна, если повторение сказанного выдаётся за постановку проблемы, то мысль общества не будится, а усыпляется (А. Аграновский. Суть дела).*

Последовательность: *Меня сразу стало клонить ко сну, но едва я начинал дремать, как сразу же **просыпался** и снова **засыпал** (А. Розен. Разговор с другом). Богатство – вода: **пришла** и **ушла** (В. Даль. Пословицы).*

Сопоставление: *В деревне он **ложится** в 10, **встаёт** в 9 (А. Чехов. Записные книжки).*

Одновременность: *Ночь обсвистывала деятельным ветром снасти, дома и памятники. Черноморский флот **наполовину спал**, **наполовину бодрствовал**, чутко прислушиваясь и на земле, и на воде (А. Мальшикин. Севастополь).*

Чередование: *Через полчаса она **рассказала**: «Ты, поди, решил, что я сошла с ума. Я и правда ненормальная. То **плачу**, то **вдруг стала смеяться** (В. Распутин. Деньги для Марии).*

Исключение: *Я **перешёл** на другой берег безопасным путём, чувствуя, что **поступаю** в общем-то правильно, однако **от этого утра у меня на весь день осталось какое-то неприятное, липкое ощущение**. Я **знал**, что нужно сделать, чтобы **избавить себя от этого ощущения**, но **сам себе не решался признаться, что **знаю****; ведь **признаться себе в этом означало **поставить вопрос на попу: или **действовать**, или **бездействовать**** (В. Шефнер. Имя для птицы).***

Отметим, что при выражении противопостав-

ления и последовательности члены антонимической пары имеют закреплённый порядок следования в однородном ряду, а при выражении сопоставления, одновременности, чередования и исключения – относительно свободный.

В однородном ряду с помощью таких средств, как интонация перечисления и противопоставления (сопоставления), а также сочинительных (соединительных, противительных и разделительных) союзов проявляются самые общие парадигматические свойства противопоставляемых слов. В принципе любая антонимическая пара может выступать в разнообразных контекстах, где однородные члены соединены различными союзами. Но для глаголов характерно выступать в конструкциях с союзом *И* – для выражения последовательности действия. Это относится прежде всего к предельным глаголам (общерезультативным, инхоативным, фазисным) и особенно свойственно глаголам движения. Более того, для глаголов некоторых групп (прежде всего фазисных) присуще передавать преимущественно последовательность действий и порядок следования членов антонимической пары, в этом случае строго закреплённый: *начать – кончить, зазвенеть – отзвенеть, пойти – прийти, вылететь – прилететь*. Например: *Известно, что работа сельского труженика начинается с зарёй и заканчивается глубокой ночью (Известия, 1988, 8 апреля). Вылетели в 9 часов, а прилетели в 11 (Из разг.)*

В сложном предложении функции глагольных антонимов более разнообразны, чем в простом предложении. Это объясняется как более высоким уровнем использования антонимов, так и много-

образием тех средств связи предикативных единиц в сложном предложении, которые соотносительны с характером семантических отношений, выражаемых антонимами, – союзы (сочинительные и подчинительные), интонация. Порядок следования предикативных частей выступает как средство актуализации тех или иных видов семантики противоположности. Важнейшие из этих отношений: следование (одновременность или последовательность), сопоставление, противопоставление, несоответствие, противоречие, совмещение, чередование, исключение, причина – следствие, условие – следствие и некоторые другие.

Основная функция глагольных антонимов в сложном предложении – реляционная (выступать средством связи его предикативных частей). Она конкретизируется в зависимости от семантики противопоставляемых слов и взаимодействия с другими средствами связи предикативных частей в сложном предложении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1966.
2. Введенская, Л.А. Словарь антонимов русского языка / Л.А. Введенская. – Ростов-на-Дону, 1971.
3. Новиков, Л.А. Антонимия в русском языке: Семантический анализ противоположности в лексике / Л.А. Новиков. – М., 1973.
4. Фомина, М.И. Современный русский язык: Лексикология / М.И. Фомина. – М., 1986.

УДК 409.35

© О.В. Мурашова, 2005

Кафедра русского языка и общего языкознания

И СПРОСИЛА КРОХА...

(о функционировании специальных вопросов в речи ребенка)

По умению ребёнка понимать вопросы, отвечать на них и задавать самостоятельно можно судить об уровне его языкового развития, коммуникативной компетенции. Общение с матерью сти-

мулирует когнитивное и языковое развитие малыша.

Как указывает С.Н. Цейтлин, мать задает вопросы уже двух-, трехмесячному малышу. Фор-

мально – это специальные вопросы, предназначенные для получения определенной информации, но ни один из таких вопросов не является собственно вопросом. С помощью их мать побуждает ребенка повторить какое-нибудь действие, т.е. имеет место косвенный речевой акт. Большинство вопросов начинаются словами «где», «как», «кто» или «что». Позднее, в общении с двухлетними детьми, появляются вопросы матери с «когда», «почему» и «зачем». Таким образом, вопросы матери носят «опережающий характер» [5, с. 26-27].

Специальные вопросы появляются в речи детей первыми. В совершенствовании умения задавать вопросы большую роль играет эхологический повтор, когда на поставленный вопрос ребенок не дает ответа, а повторяет за матерью конструкцию целиком или ее часть, что зависит от речевого развития ребенка. Так, находящийся на этапе голофраз ребенок повторяет только вопросительное слово: Оля М. (1.08.27) рассматривает с мамой изображения животных в книге:

Мать: Вот ушки. А лапки где? (Вопрос матери выполняет функцию побуждения к действию: «Покажи, где находятся лапки».)

Оля: *Ди?* (= где?)

Мать: Где лапки? Вот (сама показывает дочери).

Ребенок не может пока вербально ответить на вопрос, а в данной ситуации он и не нужен: требуется указание на искомый предмет. Однако ребенок затрудняется и в выполнении этой задачи. Мать, интуитивно чувствуя это затруднение, повторяет вопрос неоднократно. Такая тактика приносит свои плоды, и в дальнейшем диалоге ребенок чувствует себя более уверенно:

Мать: А зайка тут есть?

Оля: *Где зайка? Отъ* (= вот; нашла изображение зайца, указывает на него).

Мать: Вот зайка.

Ребенок отвечает на обращенный к нему вопрос жестом и вербально, но отвечает вопросом на вопрос, хотя использует уже не эхологический повтор, а воспроизводит структуру, употребленную матерью ранее, – ее ребенок, после многократного повторения матерью, уже усвоил. Таким образом, вопросы-повторы матери служат для ребенка своеобразным дидактическим тренажером, а

последняя реплика матери – образцом ответа на вопрос.

Самостоятельные **специальные вопросы** фиксируются в речи ребенка полутора лет:

- *Де?* (= где?) – спрашивала Оля М. в поисках чего-либо. Функция данного вопроса **локативной семантики** со словом «где» – запрос о местонахождении предмета. Однословная структура этого вопроса объясняется скудным словарным запасом ребенка на этапе голофраз и тем, что он не может еще выделить отдельные элементы ситуации.

По мере познания ребенком окружающего мира, расширения лексикона и расчленения ситуации, конструкции локативных вопросов пополняются новыми элементами. К концу второго года жизни ребенок уже в состоянии обозначить предмет поиска, и локативный вопрос в его речи приобретает вид «вопросительное слово “где” + существительное»:

Оля М. (1.10.01) ищет колесо от игрушечной машины:

- *Где осико?* (= колесико)

К началу третьего года жизни дети могут выделять предмет из числа других по его признаку, например, Саша Е. (1.11.28) ищет резинку для волос:

- *Где изика айось?* (= резинка для волос)

В данных моделях отсутствует указание на адресат вопроса, что может объясняться, во-первых, проявлением эгоцентричности речи ребенка; во-вторых, взрослый обычно находится рядом с ребенком, и у ребенка нет необходимости называть его. Высказывание ребенка в этом случае является косвенным побудительным актом, т.к. дети не ожидают словесной реакции взрослого, а рассчитывают на его помощь в поисках предмета.

Со временем структура диалогических единств в подобных ситуациях становится полной. Мать, ориентируясь на возросший уровень когнитивного развития ребенка и степень его самостоятельности, отвечает на реплику ребенка уже вербальным способом.

Оля М. (2.01.26) спрашивает у матери о местонахождении лопаты:

- *А где мне лопатка? А где моя лопатка асивая?* (= красивая)

Мать: Лежит твоя красивая лопатка на месте, в шкафчике. – Теперь уже реплика матери является

несобственно-побудительный актом: «Лопатка на месте, возьми ее сама».

- *А где ётик, где же ётик мамин?* (= ротик), то есть «Мама, нарисуй еще ротик».

В большинстве случаев на первое место дети ставят вопросительное слово «где». О времени прочного усвоения данной вопросительной конструкции ребенком можно судить по изменению порядка слов в ней, когда вопросительное слово помещается в середине или конце фразы, например: Оля М. (1.10.30) после чтения мамой стихов А. Барто:

- *Мами боёт* (= самолет) *где?* – ремой является информация о поссессивности.

Причинные вопросы со словом «почему» появляются в речи ребенка к 3 годам, когда ребенок все больше становится полноправным участником коммуникации, его когнитивное развитие позволяет ему устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающей действительности.

Вначале усваивается семантика причинного вопроса, а форма может соответствовать иной, усвоенной ранее ребенком конструкции. Так, причинные вопросы могут оформляться с помощью слова «зачем»: Лиза Е. (2.00.22) спрашивает у игрушечного мышонка:

- *Атим газина насик?* (= зачем грязный носик?)

Чаще же в качестве причинных выступают на этом этапе развития детей конструкции с вопросительным местоимением «что», например, Лиза Е. (3.00.15) о лае собаки на улице:

- *Это что за лай?* - конструкция с сочетанием «что за» отличается от обычного «что-вопроса» тем, что уже содержит номинацию предмета и направлена на выявление причины его появления. Такая конструкция типична для разговорной речи (РР), например: «Что за шум?»

Типичен для РР и вопрос о причине состояния: Оля М. (3.06.17) спрашивает у матери, которая сидит, подперев рукой голову:

- *Что ты такая расстроенная?*

Аналогичен вопрос Лизы Е. (3.03) к матери, которая хочет наказать дочь:

- *А что ты меня пытаешься у угой поставить?* (= ...пытаешься в угол поставить).

Далее происходит овладение структурой причинного вопроса и продолжается усвоение его се-

мантики. По мере развития ребенка количество причинных вопросов увеличивается, но «почему-вопросы» – это часто недифференцированные вопросы, которые могут иметь разные смысловые оттенки. Так, Лиза Е. (2.03.26) о брате, лежащем на диване:

- *Патиму пит бат? Патиму пит этот бат?* – девочка выражает возмущение тем, что брат лежит на диване вместо того, чтобы играть с ней, побуждает его встать.

«Почему-вопросом» дети выражают недовольство, когда не в силах изменить ситуацию. Оля М. (4.00.01), мама которой пишет диссертацию, и времени для совместных игр у них мало, спрашивает:

- *Мама, почему тебе никогда некогда?* (= всегда некогда) Вопрос звучит как упрек.

Не реализуют цели запроса об информации и вопросы, обращенные ребенком к самому себе. Лиза Е. (2.02.01) топчет открытку с изображением обезьяны и вопрошает:

- *Пасиму абизяну тапись?* (= почему обезьяну топчешь?) Ребенок задает себе вопрос, который могли бы задать ему взрослые в данной ситуации, таким образом, вопрос здесь выступает в функции моделирования речевого поведения воображаемого собеседника.

Примерно к 4 годам ребенок овладевает и структурой, и семантикой вопроса с «почему», который начинает функционировать для установления причины явления и требования объяснить ее. Оля М. (3.11.25) о семенах клена, сброшенных с дерева ветром:

- *Ты знаешь, почему носики летят? Потому что осень прижимается* (= приближается к зиме) Ребенок демонстрирует свою компетенцию в установлении причинно-следственной связи между явлениями.

Одними из первых, к концу 2 года жизни ребенка, в его речи появляются **субъектно-объектные «кто/что-вопросы»**, основной функцией которых является запрос о номинации.

Внутри «кто/что-вопросов» имеются конструкции, которые различаются между собой не только структурно, но и функционально:

- **вопросы типа «Кто это?», «Что это?»** о названии неизвестного предмета. Но это не единственная функция вопросов подобного типа, напри-

мер: Ваня Я. (2.07.02), указывая на пузырек с лекарством, спрашивает:

- *Итя сьто?* (= Это что?)

Бабушка: Ваня, это пить нельзя, это лекарство.

В этой ситуации ребенок удовлетворен ответом взрослого, а взрослый, как правило, интуитивно чувствует интерес малыша, и с учетом ответной реплики можно определить функцию детского вопроса как запрос не столько о названии, сколько о назначении предмета.

- вопросы группы «Что это такое?», «Кто это такой?» о сущности предмета.

Так, Оля М. (2.06.21) рассматривает с мамой книжку:

- *А тут что такое?*

Мать: Луна, небо.

Функционирование «кто/что-вопросов» со временем расширяется и может служить способом демонстрации знаний ребенка о предмете. Лиза Е. (3.03.00) спрашивает у мамы:

- *Ты знаешь, сто такое сиень?* (= что такое сирень?)

Мать: Что?

Лиза: *Это цветы.*

В вопросах «Кто это?», «Что это?» в абсолютное начало детьми ставится местоимение «это», т.к. на данном этапе развития важным для ребенка является указание на неизвестный предмет, выделение его среди других, часто сопровождаемое жестом.

Оля М. (1.09.04), указывая пальцем на предмет, спрашивает:

- *Это чё?* (= что).

В этих вопросах на первом месте может быть определительное местоимение, что не характерно для речи взрослых и свидетельствует о собственном конструировании вопроса.

Артем К. (2.07.15) достал из холодильника бутылку с кетчупом и спрашивает:

- *Такое чё?*

Аня С. (2.00.00; 2.00.24), указывая на какой-либо предмет, спрашивает:

- *Такое?*

Оля М. (2.05.08) собирается пить чай, мать достает к чаепитию коробку конфет:

- *Такое што?*

Но существуют ситуации, в которых ребенок, находящийся даже на ранних этапах овладения

вопросом, не ошибается. Это типичные, ритуализированные ситуации, например, когда раздается звук дверного звонка или стук в дверь, Оля М. (1.09.16) спрашивает:

- *Ктё там?*

Ребенка не интересует, кто там, а важно: «Я здесь! Я уже большой! Я умею спрашивать!» - этикетная функция, демонстрация собственной компетенции.

Оля М. (1.09.28), встретив незнакомый рисунок в своем блокноте, интересуется:

- *Кто тут Оле аисовал, а?*

Первичная функция вопроса – установить субъект действия; вторичная – выразить недовольство, что действие произведено без ведома ребенка.

Оля М. (2.00.02), заходя в комнату, где находились родители, спрашивала:

- *Чё деаите?* (= что делаете?)

При этом она видела и знала действия взрослых, но задавала свой вопрос, подобно тому, как это делают взрослые, спрашивая: «Как дела?», «Чем занимаетесь?». Детский вопрос выполняет этикетную и контактоустанавливающую функцию: «Я вижу, что вы заняты, но хочу с вами общаться, приобщиться к вашей деятельности».

В рамках предметных вопросов существуют и вопросы, имеющие целью узнать имя субъекта. Речь идет о вопросах типа «Как зовут?». Наташа Ц. (3.01.00), увидев лошадь в поле:

- *Мама, а как этава лошадя зовут?*

Сюда же относятся и вопросы типа «Как это называется?» с функцией определить название объекта. Так, Света (1.6), показывая пальцем на стул, спрашивает:

- *Это что... называется?* [3, с. 69]

В круг вопросов о номинации входят и конструкции со словом «какой», т.к. вопрос о качестве предмета выполняет функцию выделения предмета из ряда однородных.

Лиза Е. (2.00.17), когда мать собирается почитать дочери книжку, спрашивает:

- *Какую кизитьку?* (= книжечку)

Таким образом, порядок вопросов в инпуте полностью повторяется в детской речи. Детские вопросы отражают особенности семантики и структуры вопросов РР, однако имеют и специфические черты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казаковская, В.В. Вопросно-ответные диалогические единства в коммуникации «взрослый – ребенок»: прагматический, синтагматический аспекты / В.В. Казаковская // Речь ребенка: ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Вып. 1. – СПб., 2000. – С. 169-201.
2. Кузьмина, Т.В. Некоторые особенности диалогического взаимодействия матери и ребенка /

Т.В. Кузьмина // Усвоение ребенком родного (русского) языка: Межвузовский сборник работ молодых авторов. – СПб., 1995. – С. 51-57.

3. Люблинская, А.А. Беседы с воспитателем о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М., 1962.

4. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб., 1997.

5. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М., 2000.

УДК 800.6

© М.А. Яценко, 2005

Кафедра русского языка и культуры речи

ХРИСТИАНСКАЯ КУЛЬТУРА И КУЛЬТУРА ЯЗЫКА

В истории духовной культуры человечества язык и религия занимают особое место. Своеобразие языка как формы общественного сознания состоит в том, что язык наряду с психофизиологической способностью отражать мир является предпосылкой общественного сознания, его семантическим фундаментом и универсальной оболочкой разных форм общественного сознания. Язык и религия – два образа мира, две стихии в душе человека, уходящие корнями в подсознание, два самых глубоких, несхожих и взаимосвязанных начала в человеческой культуре.

Язык любого народа – исторический аккумулятор его культуры. Язык закрепляет историческую память слова, и культура языка предстаёт как накопление этой памяти, как неразрывная духовная связь поколений. Весь жизненный, нравственный, духовный опыт каждого человека связан с системой понятий, выработанных созданием предшественников на протяжении жизни. Язык устанавливает общность между людьми и в пространстве, и во времени – единство многих поколений одного народа. Как же поддерживалась эта духовная связь поколений?

Навыки говорения на родном языке формировались в семье. Умение правильно говорить, т.е. соответственно сложившимся нормам своего речевого коллектива, формировалось одновременно с усвоением христианско-этических норм. Овла-

дение навыками аудирования двух форм родного языка происходило одновременно. В храме, в домашних молитвах, при чтении Евангелия звучали церковнославянские формы, а в быту – восточнославянские. Навыками чтения наши предки овладевали по Псалтири, на церковнославянских псалмах. Всё это в определённой мере касалось и культуры языка православного человека.

Для носителя христианской культуры Евангельское изречение: *В начале было Слово*, – не являлось расхожим афоризмом. Оно имело (и имеет) глубокий, сакральный смысл: *Слово было у Бога, и Слово было Бог*. (Евангелие от Иоанна, 1.1). Слово в Евангелии знаменует все три Божественные ипостаси. Это Слово и Отца, и Сына, и Святого Духа. Христос говорит ученикам: *Слова, которые Я говорю вам, говорю не от Себя; Отец, пребывающий во Мне, Он творит дела* (Ин. 1.1). Для православного человека критерий истины обретается в слове, идущем от святости, а не от греха.

Христианская культура призывает вдумчиво относиться к слову языка. В слове языка всегда нужно ощущать и воспринимать Божественный ответ *Слова*, бывшего в начале всего (Ин. 1,1). Вне слова нет бытия вообще. Всё освящается и освещается словом. Православными людьми осознавалось, что всякое слово языка по мере удаления от *Слова* может всё более умалиться, исказиться, нести не жизнь, а смерть. Христианско-этические

нормы налагали строгий запрет на сквернословие.

С матерщиной (как и с язычеством) на Руси боролись с начала христианизации. Уже в «Повести временных лет» неодобрительно упоминается языческое «срамословие». Матерщине противятся Кирилл Туровский, митрополит Пётр, новгородский митрополит Фотий. Бесовские песни, «буе слово», срамословие, бесстыдная словеса и «плясание» были осуждены Стоглавым собором (1551 г.), затем многими указами царя Алексея Михайловича (1648 г.). В поучениях святителей и пастырей того времени говорится, что с человеком, который матерится, не следует «ни ясти, ни пити, ни молиться аще не останется такового злаго слова» [4]. Святитель Тихон Задонский (1724 г.) в своих наставлениях ясно предупреждает: «Сквернословие есть яд, умерщвляющий душу». И ещё: «Сквернословие заключает двери к молитве».

Воцерковленный человек хорошо знал, что употребление ненормативной лексики есть одно из проявлений служения дьяволу. Всё это основано прежде всего (хотя и не исключительно) на гнусно-оскорбительном употреблении слова «мать». Матерным словом оскорбляется родная мать человека, оскверняется образ-символ матери-Церкви. Не ясно, но, несомненно, скверная брань кощунственно задевает и образ Богородицы, Божией Матери. Поэтому-то в поучении против сквернословия, приписываемом Иоанну Златоусту, говорится: «А которого дни человек матерно излагает и в тот день уста его кровию запекутся злые ради веры и нечистого смрада, исходящего из уст его, и тому человеку не подобает того дни в церковь Божию входить, ни креста целовати, ни [е] вангелия, и причастия ему отнюдь не давати ... И в который день человек матерны излагает в то время небо и земля потрясется и Пречистая Богородица вострепенетася от такого слова» [1].

Напрасно считают некоторые «носители» русского языка, что на Руси было заведено, что ей без «выражений» никак нельзя. Издревле матерщина в русском народе именуется сквернословием – от слова скверна. В словаре Даля, который является результатом глубокого изучения народного русского языка, указано: «скверна – мерзость, гадость, пакость, все гнусное, противное, отврати-

тельное, непотребное, грязь и гниль, тление, мертвечина, извержения, кал; смрад, вонь; непотребство, разврат, нравственное растрепанье; всё богопротивное» («Толковый словарь» Вл. Даль). Выдающийся языковед Н.С. Трубецкой отмечал, что судьбы и специфические свойства русского языка чрезвычайно важны для характеристики носителя этого языка. Именно в своём языке народ, этнос раскрывает свой внутренний мир. А внутренний мир русского человека строился и формировался на созерцании Божественной гармонии мироздания, его целостности.

Меньшая целостность как таковая невозможна без существования большей целостности. Считается, что у целостностей имеется своя иерархия. Максимальным проявлением человеческой целостности является личность. Условием целостности человека является наличие сложной системы других целостностей. Среди них особое место занимают целостности духовной сферы: вероисповедание, язык, культура. Данная взаимосвязь осознавалась носителями христианской культуры. В Новом Завете в числе первых христианских добродетелей называется целомудрие. Эта христианско-этическая добродетель порицает не только нечистые желания и чувствования, но и скверные, грязные слова.

Современный носитель русского языка, наверное, должен помнить свои истоки, осознавать, что именно мы свободно выбираем, оскверняя язык. В своих истоках культура языка есть не плод падшего человеческого духа, а священная и высокохудожественная оболочка русской духовной культуры и образованности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Миловатский, В.С.* Безымянность, безязыкость / В.С. Миловатский // Об экологии слова. – М., 2001. – С. 32.
2. *Св. Тихон Воронежский.* Творения. – М., 1889. – Т. 1.
3. *Трубецкой, Н.С.* История. Культура. Язык / Н.С. Трубецкой. – М., 1995.
4. *Успенский, Б.А.* Мифологический аспект экспрессивной фразеологии / Б.А. Успенский // Избранные труды. – М., 1996. – Т. 2. – С. 33.

ПИСЬМЕННЫЕ ПАМЯТНИКИ – ИСТОЧНИК РЕКОНСТРУКЦИИ КУРСКИХ ГОВОРОВ

Считается, что наиболее полно по памятникам региональной деловой письменности XVI-XVII веков исследованы в фонетическом плане говоры южнорусского наречия. «Так в работах С.И. Коткова Г.А. Хабургаева подвергся изучению и анализу язык памятников делового письма, созданных в XVI–XVII вв. на территории современных курско-орловских, елецких, оскольских, верхнедеснинских и межзональных говоров типа «А» южнорусского наречия. По рукописям XVII века изучены новосильские говоры, входящие в Курско-Орловскую группу, рязанские, калужские, тульские и воронежские говоры. Ещё в прошлом столетии описаны особенности актов Оскольского края XVII - начала XVIII века (современные оскольские говоры) (см. Халанский 1881)» (Галинская 2002:9).

На самом деле, курские говоры в их истории описаны лишь косвенно в работе С.И. Коткова, в ряду других многочисленных южнорусских говоров: белгородских, путивльских, елецких, новосильских, оскольских, белевских, ливенских, орловских, валуйских (воронежских), мценских, брянских (севских) и др. (Котков 1952). Специальному исследованию курские памятники деловой письменности первой половины XVII века подвергались лишь в работе Г.А. Хабургаева, посвященной именному склонению курских говоров (Хабургаев 1956). Что касается южнорусского наречия в целом, то следует отметить большую работу Н.П. Гринковой, посвященную истории воронежских говоров, опубликованную в 1947 году (Гринкова 1947). Надо сказать, что С.И. Котков сетовал на то, что «история русского национального языка строилась только на показаниях памятников северно- и средневеликорусского происхождения, без учёта влиятельной в этом процессе роли южновеликорусского наречия...» (Котков 1952:19).

Описание любого лингвистического объекта, в том числе говора, обыкновенно не является един-

ственной и конечной целью. Как правило, оно предполагает более широкую перспективу включения его в ряд подобных описаний с целью выявления диахронических преобразований, которые претерпел объект лингвистического описания, в нашем случае – говоры Курского региона.

В качестве основного рабочего материала при изучении состояния диалектного языка в прошлом лингвисты обычно избирают деловую письменность. Вопрос о характере изучаемых источников приобретает для историка языка особую значимость, так как известно, что не всякие древние тексты могут дать исследователю необходимый материал для разрешения поставленной задачи – фонетического исследования. «Древнерусские и старорусские рукописные тексты стали важнейшим источником исторической фонетики и исторической грамматики русского языка благодаря живой традиции, которая связывает язык этих памятников с современными восточнославянскими языками и их говорами» (Галинская 2002:23). Наибольший интерес в этом смысле представляют как раз материалы деловой письменности, ибо они по своему содержанию шире, чем другие письменные памятники, отражают народную жизнь, а по языковому выражению близки к народной речи, хотя и содержат обязательные канцелярские формулы – трафареты, кочующие из документа в документ. Изучение скорописных источников XVI-XVIII веков справедливо считается наиболее перспективным для разработки вопросов исторической диалектологии. Различного рода челобитные, расспросные речи, обыскные грамотки, отказные грамоты, сказки местных жителей, частные письма, различного рода фискальные документы, входящие в состав таможенных книг, – наиболее надёжные источники для изучения явлений и процессов фонетического и морфологического характера, определяющих структуру русской разговорной речи прошлых эпох в её истории. Историю любых говоров необходимо изу-

чать на широком круге источников. С исторической точки зрения, изучаемый период является периодом позднего феодализма, в недрах которого зарождаются капиталистические отношения, сопровождающиеся процессом складывания русской нации и, соответственно, национального языка. Учёными отмечается процесс сильнейшего воздействия русской народной речи на формирующийся национальный литературный язык. Диалектный ландшафт русского государства донациональной эпохи (XVI – XVII вв.) может быть установлен с достаточной степенью вероятности лишь с привлечением региональных письменных памятников. Как уже говорилось, влияние местной речевой стихии на письменные памятники локального характера было чрезвычайно сильным. В 1675 году даже был выпущен указ, предписывающий не винить тех, «кто в челобитье своём напишет вместо она аз... или вместо еря ер, или вместо ятя есть... и иные в письмах наречия, подобно тем, по природе тех городов, где кто родился и по особенностям своим говорить и писать извык» (Галинская 2001:9).

Обращение к памятникам различных жанров и содержания позволяет преодолеть лексическую замкнутость и орфографическую консервативность отдельных видов актовой письменности и, следовательно, представить более объективную картину отражения в них фонетических явлений. Изучение древних текстов, язык которых близок к народно-разговорному, является одной из актуальных задач русистики. Деловая письменность обычно имеет своими авторами представителей всех слоёв общества, в том числе (и в первую очередь) демократических.

Материалом для исследования послужили курские тексты, опубликованные в нескольких изданиях. Прежде всего, это «Памятники южновеликорусского наречия. Таможенные книги», подготовленные и изданные Институтом русского языка АН СССР (Памятники...1982). «Настоящее издание пригодно для исследования не только лексического состава и, в известной мере, грамматических явлений, но фонетики русского языка в её южновеликорусской разновидности» (Памятники 1982:5). В процессе изучения курских говоров были изучены тексты Курской таможенной приходной книги за февраль, март, май, июнь, июль –

октябрь 1619 года, за время с 22 декабря 1623 года по декабрь 1624 года, за время с ноября 1626 года по март 1627 года, с ноября 1628 года по ноябрь 1629 года, за время с декабря 1641 года по декабрь 1642 года, за время с января 1646 года по декабрь 1647 года. К сожалению, южнорусские тексты более раннего времени, чем начало XVII века, неизвестны. Исследование самых разнообразных письменных памятников, приуроченных к южновеликорусской области, со всей очевидностью показало: периферийные писцы, за немногими исключениями были местными уроженцами (Аванесов 1949:6). Под общим названием в издание включены собственно таможенные книги, а также фрагменты книг, по своему фискальному назначению примыкавшие к таковым. Вся эта документация, представлявшая собой отслеживание торгово-экономических отношений в южных краях России, фиксацию всех торговых сделок в XVII веке, составляла единый комплекс, который составлялся «администрацией» каждого города. Курские таможенные книги охватывают торгово-экономические отношения города Курска. Несмотря на видимую однотипность таможенных текстов, некоторую ограниченность лексического состава, обусловленную специфическим содержанием фискальных документов, представляется реальным анализ орфографической системы текстов с ориентацией на правописный узус исследуемого периода.

Кроме текстов таможенных книг к анализу были привлечены материалы «Памятников южновеликорусского наречия (отказных книг)» за период с 1630 по 1654 год (Памятники...1977). Привлекались к исследованию также курские письменные памятники, представляющие челобитные, обыскные и расспросные речи, опубликованные в «Памятниках южновеликорусского наречия (челобитья и расспросные речи)» (Памятники...1993). Все три издания подготовлены к публикации в Институте русского языка РАН им. В.В. Виноградова. Все документы, включённые в эти издания, датированы, локализованы, содержат культурно-исторические сведения о тех, кто создавал их. Например, в челобитной от 13 июля 1636 года «*бьет челом холоп твои курченин Васка Авдокимов снъ Шумаковъ*», в курской поместной книге в челобитной от 2 марта 1623 года «*бьет челом холоп*

твои курченин снъчишка боярский Сенка Наумав снъ Порахин». Одну челобитную писал «курченин Фролко Афремов снъ Дроковцовъ», другую – «петровской поп Юрья вместо откащика курченина Микиты Чернышова по ево челобитью руку приложил». «А книги помесныя писал курской губной дьячок Наумка Кобатов», «к сем отказным книгам покровская удоваи поп Трофимиша руку приложил» и т.д. Писцы предстают перед нами не просто как пишущие субъекты, а «как живые люди, в определённых конкретных условиях своей повседневной деятельности. Не следует забывать, что в южновеликорусской области писцы в значительном своем большинстве были не профессионалами, а рядовыми представителями военно-служилого населения. Сегодня они пахали, завтра сапожничали, потом, в просторах Дикого поля, занимались пчеловодством, винокурением, торговали и т.д.» (Котков 1952:112). Нередко письменные памятники содержат имена реальных людей, хорошо известных в Курске. Например, частым гостем на страницах таможенных, отказных и поместных книг является курский воевода и стольник князь Петр Григорьевич Ромодановский. В поместной книге от 26 ноября указывается: «...по челобитью курчанина Кузмы Григорьева сына Боева стольник и воевода князь Петр Григорьевич Ромодановский посылал курчанина сына боярского Онцыфора Криволапова в Курской уезд, в Обмятцкой стан на реку на Тускор». Можно видеть, что иногда в самом содержании письменного памятника (например, в Отказных книгах) имеется информация с точным указанием географических объектов, использованы топонимы и микропонимы той или иной местности. Все эти приёмы территориально маркируют тексты, таким образом, приуроченность их к Курской земле не вызывает никаких сомнений. Например, «Челобитная города Курска сироты вдовицы Офимьицы Дмитриевой с сынишком своим Лучкою от 29 апреля 1632 года», в других памятниках прямо указывается «Курской уезд, Тускорской стан, река Семь (старое название р. Сейм), река Рать, деревня Шеховцова», в отказной грамоте от 30 июня 1636 года рассказывается, как поп добирался до «усть речки Обояни вниз по реке по Пслу...по речке Обояни по верховья речки Трубежу, по речку по Ольшаницу и по речку Пселец...». Постоянно в

текстах курской поместной книги, челобитных встречаются наименования региональных объектов - Обоянь, Козацкая слобода, Стрелецкая слобода, Рыльск, сельцо Кобылица «обапола» города Рыльска, деревня Дурнево на устье реки Клюквы, деревня Волобуева Курского уезда, деревня Якова на реке Рать, речка Рагозня, Подгородний стан, река Псел. Упоминаются Обоянская пустошь в устье речки Обояни, «по реке по Псле», старые Обоянские городища, путешествие по Обоянскому ровню, поля «деревни Рышковой на речке на Клюкве» и т.д. Или «Челобитная рыленина Ивашки на распопа Якова Максимова об убийстве крестьянина Федьки Грача» от 12 ноября 1649 года. В курских Отказных книгах много гидронимов, топонимов и микропонимов. Большинство из них существует на Курской земле и сегодня.

Памятники деловой письменности, представляющие собой челобитные и расспросные речи, охватывают период с 1619 года по 1645 год. В этих материалах расширен лексический состав, так как они содержат более разнообразный материал, отражающий социальную сферу жизни курян того времени. Например, «рыленин» Ивашка Дарьин подаёт челобитную о возмещении ущерба за избивание крестьян и ограбление имущества (текст 112), «курченин» Степанка Авдеев подал челобитную о пожаловании поместным окладом и денежным жалованьем за службу и осадное сиденье (текст 70). Курченин Воинка Анненков пишет «челобитную на курченина Фёдора Позднякова по поводу ложных обвинений в обращении с племянником Фёдора Позднякова» (текст 83 от 7 февраля 1639 года), «челобитная города Курска сироты вдовицы Офимьицы Дмитриевой с сынишком своим Лучкою на курченина сына боярского на Матвея Сергеева за притеснения и убытки» (текст 86 от 11 февраля 1639 года), «челобитная курченина сынчишки боярского Демешка Степанова сына Озерова на стольника и воеводу Григория Григорьевича Образцова о судном деле (текст 110 от 22 января 1643 года). Интересны и обыскные речи курских стрельцов о беглых стрельцах и казаках из Стрелецкой и Казачьей слободы (текст 160 от 31 октября 1644 года).

Введение в научный оборот этих памятников имеет не только лингвистическое, но и большое культурологическое значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, Р.И. Очерки русской диалектологии. Ч.1 / Р.И. Аванесов. - М.: Учпедгиз, 1949. - 323 с.
2. Галинская, Е.А. Историческая фонетика русских диалектов в лингвогеографическом аспекте / Е.А. Галинская. - М.: МГУ, 2002. - 271 с.
3. Гринкова, Н.П. Воронежские диалекты / Н.П. Гринкова // Учёные записки ЛГПИ им. Герцена. - Л., 1947. - Т.55. - 638 с.
4. Котков, С.И. К изучению орловских говоров / С.И. Котков // Учёные записки Орловского пед. ин-та, кафедра русского языка. - Орёл, 1952. - Вып. 3. - 190 с.

5. Памятники южновеликорусского наречия. Отказные книги / Изд. подготовили С.И. Котков, Н.С. Коткова. - М.: Наука, 1977. - 358 с.

6. Памятники южновеликорусского наречия. Таможенные книги. / Отв. ред. С.И. Котков. - М.: Наука, 1982. - 343 с.

7. Хабургаев, Г.А. Формы склонения имен существительных в курских памятниках деловой письменности первой половины XVII в.: автореф... канд. филол. наук / Г.А. Хабургаев. - 1956. - 14 с.

8. Халанский, М.Г. Народные говоры Курской губернии / М.Г. Халанский. - СПб.: Типография императорской Академии наук, 1904. - 382 с.

УДК 801.3

© Н.П. Павлова, 2005

Кафедра русского языка и культуры речи

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РЕЧИ ДЕТЕЙ

Имена собственные выделяют конкретные, единичные предметы из круга однородных, индивидуализируя и идентифицируя их. Имена существительные собственные – это индивидуальные названия конкретных предметов.

В состав имен собственных входят:

- антропонимы - собственные имена людей;
- топонимы - собственные имена географических объектов;
- теонимы - собственные имена божеств;
- зоонимы - клички животных;
- астронимы - собственные имена небесных тел;
- космонимы - собственные имена зон космического пространства и созвездий;
- хрононимы - собственные имена отрезков времени, связанных с историческими событиями;
- идеонимы - собственные имена объектов духовной культуры;
- хрематонимы - собственные имена объектов материальной культуры.

Собственные имена можно также разделить на реалионимы (имена существовавших и существующих объектов) и мифонимы (имена вымышленных объектов – *Дед Мороз, Колобок, Зевс*).

Все собственные имена в языке данного народа, называющие любые реальные, гипотетические

или фантастические объекты создают ономастическое пространство. Это пространство представляет собой непрерывный ряд названных типов онимов. Типы, в свою очередь, образуют ономастические поля. Смежные ономастические поля тесно взаимосвязаны и имеют точки пересечения. Так, один и тот же оним может быть топонимом, антропонимом, зоонимом и др.

Для ребенка, осваивающего язык и речь, сказать слово длительное время обозначает как бы указать на «фамилию вещей», родственно связанных между собою по самым различным линиям родства» (Выготский 1982: 157), т.е. особенностью детской речи на раннем этапе развития ребенка является тенденция рассматривать все слова языка как имена собственные. Для него имя – это предмет или лицо. Именно таким образом ребенок создает для себя окружающий мир, дает имена предметам и живым существам, населяющим этот мир. Мама для ребенка – это личное имя, так же как и бабушка или Соня.

Следующим этапом в становлении представленный ребенок о мире становится расширение сферы использования языковой единицы, т.е. свехгенерализация. Так, словом «тя» ребенок может называть вначале не только чай, но и сок, воду. Явление свехгенерализации охватывает и узуально-соб-

ственные слова, например, топонимы: Оля М. побывала на Дону и про все речки, которые могла видеть, спрашивала у родителей: «Это Дон?». Еще в большей степени это относится к антропонимам: у Лизы Е. имелся игрушечный заяц Степашка, его именем она называла всех других зайцев. Упомянутая Оля М. никогда близко не сталкивалась с грудными младенцами, но, видя маленьких детей и слыша детский плач, Оля произносила: «Женечка», имя грудной дочери маминой подруги. Собак всех пород эта девочка называла Дик по имени овчарки дяди, впоследствии стала называть так только овчарок или других крупных собак.

Расширенное употребление имен собственных постепенно уступает место дифференциации. Так, некоторое время всех кукол Оля М. называла именем Оля. Взрослые обычно предлагают номинацию для всех кукол как ляля или Катя, но ребенок уже знает, что среди них есть, например, Женя, Таня и Миша. Тот факт, что один и тот же предмет начинает называться двумя словами, из которого одно имеет более широкое значение, чем другое, представляет огромную важность (ляля и в то же время Миша). На этом этапе расчленения значения осуществляется подлинный процесс обобщения, формируется общее понятие. Подведение себя самого под какое-то родовое понятие оказывается для ребенка наиболее затруднительным. Так, Миша Б. всех других детей называет мальчиками и девочками, но на вопрос о том, кто он сам, отвечает: «Ни майчик, ни девоцька, Мися» (2.10). Галя В. даже обиделась, когда ее спросили о том, человек ли она: «Ницево ни циавек – Гая я» (2.06). Чаще это происходит только после трех лет. Трехлетняя Нора Г. сказала своей бабушке, когда последняя делала вид, что хочет съесть внучку: «Не ешь меня, я же не мясо, не картошка, не суп, я девочка Нора».

Следовательно, можно сделать вывод, что существует, как минимум, три этапа овладения детьми именем собственным:

– индивидуализация имени – все слова ребенком воспринимаются и употребляются как собственные;

– сверхгенерализация – расширение значения имени, то есть употребления имени собственного в значении нарицательного;

– дифференциация значений собственного и

нарицательного имени, усвоение их спецификации.

С целью выяснения усвоения имен собственных группой детей МДОУ № 29 в несколько этапов был проведен следующий эксперимент.

На первом этапе детям было предложено назвать антропонимы, зоонимы, мифонимы, топонимы, космонимы, астронимы. На втором этапе детям предлагалось дать объяснение отличий имен собственных от других слов (игры).

На третьем этапе проведен анализ спонтанной речи детей.

Представим основные наблюдения:

1. Большинство детей подбирают слова правильно, некоторые дети, как, например, Маша М. (5.3), путают имя и фамилию (Потапов). Все дети перечисляют фамилии детей группы, при назывании других фамилий некоторые дети допускают ошибки, смешивают фамилию с отчеством, так, например, Саша К.(5.4) назвал отчество Алексевна, позже «исправил» - Юрьевич. При наименовании городов называют самые частотные, но некоторые из них путают названия городов и сел, городов и улиц. Маша М. (5.3) назвала село Устье, а Даша С. (5.2) назвала улицу Советскую. В подготовительной группе дети знают большое количество городов, но Лиза Ч. (6.3) и Алеша Б. (6.2) названия городов заменяют названиями частей света (север, юг), Наташа М.(6.1) - наименованиями континентов и стран (Африка, Афганистан, Австралия). При назывании астронимов (название планет и созвездий) все дети назвали большое количество планет и созвездий. Ошибок при выполнении задания на подбор зоонимов и имен сказочных персонажей не было. При этом 81,2 % детей назвали героев русских сказок, а 18,8 % - героев зарубежных сказок.

2. Быстро и в основном правильно справились дети с заданием на определение «лишнего слова». Детям предлагался ряд слов:

- бабушка, дедушка, мама, папа, Ира;
- город, Вологда, улица, район;
- собака, кошка, Мухтар, заяц;
- лиса, медведь, Баба-яга;
- машина «Мерседес», трактор, самолет.

Дети старшей группы сразу находили лишнее слово и объясняли свой выбор. Так, например, Миша Р. (5.6) объяснил (это имя девочки), так же

отвечали и все остальные дети. Некоторые связывали имя с именами из своего опыта. Так, Маша М. (5.3): «У меня мама Ира». В подготовительной группе дети также справились с заданием, четко объяснив свой выбор, ответы были более убедительными и уверенными. Знают дошкольники и топонимы. Все дети старшей группы выполнили задание, объяснив, что Вологда это название или имя города. Без труда определяются и с кличками животных. При определении мифонима (сказочного героя) дети дополняют ряд именами героев различных сказок.

Третий этап нашего эксперимента включал в себя наблюдения за спонтанной речью детей с целью выяснения употребления имен собственных в свободной речи детей 5-7 лет. Нами рассмотрено 116 ситуаций, в которых употреблены 70 антропо-

нимов, 10 топонимов, 10 зоонимов, 3 астронима, 2 космонима, 13 мифонимов, 16 хремотонимов, 7 идеонимов.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что, хотя дети и знают достаточное количество имен собственных, знают их отличия от других слов, в свободной речи чаще используют антропонимы, иногда антропонимы заменяются местоимениями, другие типы имен собственных дети используют чаще всего на занятиях. Дети используют имена собственные для выражения эмоций, причем негативных, в качестве средства регуляции деловых контактов в игре; для выражения положительных эмоций и в качестве средства установления контакта дети реже используют имена собственные.

УДК 800.6

© М.А. Соколова, 2005

Кафедра русского языка и культуры речи

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ И СРЕДСТВАХ ЕЁ ВЫРАЖЕНИЯ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Проблема неопределённости в языке – одна из проблем лингвистики, которая в разных аспектах привлекает внимание учёных в последние десятилетия (Н.С. Пospelов, И.И. Ревзин, М.И. Алёхина, Е.М. Галкина-Федорук, Ю.А. Рылов, И.В. Вороновская и др.). Она относится к той серии вопросов, разработка которых связана с интеграцией языковых единиц, характеризующихся единым понятийным содержанием. Изучение глубинных (семантических) структур и описание языковых явлений по принципу от значения к форме даёт возможность объединения различных лексических, морфологических и синтаксических единиц поверхностной структуры в определённые ряды выразителей единого значения.

Неопределённость – продукт мышления человека при познании реалий действительности, причём, как отмечает И.П. Меркулов, «особенностью бессознательной стратегии нашего мышления» является «врождённая предрасположенность людей мыслить оппозициями, рассматривая одну

вещь как нечто противоположное другой» [1]. Эта особенность нашего мышления диктует рассматривать неопределённость как член оппозиции определённость – неопределённость, а данную категорию именовать категорией определённости-неопределённости (О/Н).

О/Н – категория понятийная. В логике она отражает процесс познания. В философии связана с категориями количества и качества, сущности и явления, необходимости и случайности, возможности и действительности. Языковой она становится тогда, когда находит выражение в языке, являющемся средством коммуникации.

Изучение данной категории началось непосредственно на материале языков, обладающих формальными показателями О/Н актуализируемого имени – артиклями (англ. the – a; нем. der – ein; франц. le, la – un, une и т.д.), в которых определённый артикль (исторически восходящий обычно к указательному местоимению) указывает на известный, выделенный из класса подобных предмет

и тем самым выполняет функцию референции к действительности вне текста и анафорическую функцию в тексте, а неопределённый артикль (исторически восходящий обычно к неопределённому местоимению или числительному «один») указывает на некий невыделенный предмет как представитель класса подобных предметов.

Но многочисленные исследования, посвящённые разнообразным функциям данных языковых единиц, показали, что связь О/Н с употреблением артикля не является однозначной и жёсткой. Следствием подобных наблюдений было появление и распространение более широкого понимания О/Н, согласно которому определённость-неопределённость является обязательным компонентом семантической организации высказывания, свойственна всему высказыванию в целом и рассматривается в связи со степенью информированности говорящих о предмете разговора, а не связывается с употреблением только одного специального элемента (артикля).

Исходя из широкого или узкого понимания О/Н, учёные по-разному классифицируют её, по-разному устанавливают параметры семантики неопределённости и решают вопрос о способах её выражения.

Сторонники узкого понимания определяют данную категорию как грамматическую и рассматривают в аспекте определённости-неопределённости функционирование конкретных существительных, обозначающих родовые понятия [2].

В настоящее время получило распространение широкое понимание семантики неопределённости, но мнения учёных расходятся в установлении её параметров.

Так, например, И.В. Вороновская квалифицирует О/Н как функционально-семантическую, а в числе значений неопределённости называет следующие: отсутствие знаний о предмете (собственно-неопределённость), вопросительность, обобщённость, гипотетичность, приблизительность, неназываемость [3]. Ю.А. Рылов рассматривает обобщённость как нейтральный член оппозиции: определённость-неопределённость-обобщённость [4].

По этому поводу Л.Я. Маловицкий пишет: «Вряд ли оправдано столь расширительное пони-

мание неопределённости. Незнание, вопрос, обобщённость, гипотетичность, приблизительность, неназываемость – семантические сущности, смежные с неопределённостью, пересекающиеся с ней, но не образующие поле неопределённости. ... неопределённость существует там, где можно говорить о неопределённой референции» [5].

Неопределённая референция предполагает как отсутствие точного номинативного знака, так и отсутствие точных параметров объекта – неточные количественные или неясные качественные границы.

Сравним языковое отражение представления о неопределённости: «Ничего не выражающий, в точности не известный, точно не установленный, несосчитанный, неизмеренный, неописанный по всем признакам своим, неисследованный, гадательный, тёмный, неясный, уклончивый, сомнительный, неотчётливый, не вполне отчётливый» (Толковые словари В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, МАС, БАС).

Изучение поэтической референции – новая тема в проблематике лингвистической поэтики, она присутствует во многих работах, посвящённых вопросу отношения «текст-реальность» в поэтическом тексте, хотя термин этот в них и не используется.

Художественный текст представляет собой конструкт, где ничто не имеет однозначного соотношения с реальностью. Референциальная соотнесённость его обусловлена взаимодействием отражательной и креативной установок в процессе художественного моделирования, а также такими характеристиками художественного текста, как амбивалентность семантики и множество интерпретаций. Для понимания особенностей отнесённости художественного текста к действительности релеванты понятия «имитированной референции» (Дж. Сёрл) и «референциальной аллюзии» (Р. Барт). Реальная референция имеет место преимущественно в исторических произведениях и в мемуарной литературе и не характерна для других жанров. Возможна референциальная соотнесённость художественного события с реальным, с внутренним референтом и с аналогичным художественным событием в другом тексте (интратекстуальные связи).

Эстетическая функция художественного тек-

ста, как особой системы коммуникации, предопределяет такие его особенности, как образность и ассоциативность, которые в свою очередь задают одновременно избыточность и недосказанность, конкретность и неопределённость литературного произведения, т.е. сама природа художественного текста порождает феномен неопределённости.

Проявление неопределённости более актуально в поэтическом произведении, ибо в поэзии в отличие от прозы действуют другие измерения, другая логика. Существуют общие свойства поэтического мышления, находящие отражение в поэтической речи. Поэзия опирается на целостное восприятие и понимание мира, она «особый способ художественного познания, познания вещей в их неповторимых аспектах, обобщённых и одновременно единичных» [6, с. 274]. Неопределённость в особенности характерна для лирики, где чувство действует иррационально, где оно чаще всего не называется, а лишь передаётся, где предметы очерчиваются в основном несколькими необходимыми штрихами.

На этих особенностях изображения предмета в лирике базируется концепция Р. Ингардена [7], согласно которой предмет в художественном произведении – обычно индивидуальный предмет, обладающий бесчисленным множеством черт. Эстетическому восприятию же открывается ограниченное число качеств предмета, существенных для данного произведения, поэтому предмет, изображённый в литературном произведении, обладает неполной определённостью. Неполная определённость – свойство художественного образа. Неполнота признаков предмета объясняется заданностью позиции наблюдателя, т.е. фиксированностью «точки зрения». Поэтому в области поэтической семантики можно говорить о неопределённости «предмета», как неопределённости пространства, времени, предмета (субъекта и объекта), чувства, состояния (лирического «я» и мира), точки зрения, партнёров поэтической коммуникации.

Эти черты поэтической семантики в области грамматики проявляются в особенностях функционирования грамматических категорий (род, число, лицо), в характере употребления лексикограмматических групп – частей речи, за которыми стоят категории познания (субъект, действие, качество, состояние и др.) и функции которых свя-

заны с познавательной позицией поэтического «я», его «точкой зрения», направлением его взгляда.

В синтаксисе поэтического текста неопределённость проявляется в многообразных формах эллипсиса (смыслового, семантического, синтаксического), в употреблении местоимений (личных, неопределённых, указательных) вместо имени, т.е. неназывании сущностей, в употребительности бессубъектных (безличных, неопределённо-личных, двусоставных с незаполненной позицией субъекта в косвенном падеже) предложений, неполных предложений. Действует тенденция к неполной определённости логико-синтаксических отношений, к предпочтению сочинения подчинению и бессоюзия союзным связям.

Таким образом, мы видим взаимосвязь сообщаемого в поэзии и поэтического сообщения. Сообщаемое (референт) обуславливает поэтическое сообщение (текст), т.е. все структурные ярусы текста и семантику всех языковых средств, используемых в нём. Неопределённость «предмета» диктует выбор определённых языковых единиц для её выражения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Меркулов, И.П. Когнитивные типы мышления / И.П. Меркулов // Эволюция. Язык. Познание. – М., 2000. – С. 73.
2. См.: Гуревич, В.В. Есть ли артикли в русском языке? / В.В. Гуревич // Русская речь. – 1968. – № 3; Гуревич, В.В. О семантике неопределённости / В.В. Гуревич // Филологические науки. – 1983. – № 1; Шмелёв, А.Д. О референции агентивных существительных / А.Д. Шмелёв // Филологические науки. – 1983. – № 4.
3. См.: Вороновская, И.В. Функционально-семантическая категория неопределённости в современном русском языке: автореф. дис... канд. филол. наук / И.В. Вороновская. – Л., 1984.
4. См.: Рылов, Ю.А. Определённость-неопределённость и категории (на материале русского и испанского языков) / Ю.А. Рылов // Вопросы филологии и методики преподавания германских и романских языков (Языкознание). – Воронеж, 1972.
5. Маловицкий, Л.Я. Семантика переходности и семантика неопределённости / Л.Я. Маловицкий // Проблемы лингвистической семантики. – Череповец, 1996. – С. 8.
6. Гинзбург, Л.Я. Поэтика Осипа Мандельштама /

Л.Я. Гинзбург // Гинзбург Л.Я. О старом и новом. - Л., 1982. - С.274.

7. Ингарден, Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. - М., 1962.

УДК 811.161.1.36

© И.В. Тихонова, 2005
Кафедра русского языка и культуры речи

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ДЕРИВАЦИИ КАТОЙКОНИМОВ

Катойконимическая система складывается в русском языке на протяжении многих столетий, поэтому невозможно свести все её элементы к строгим правилам словообразования, диктуемым современными тенденциями развития языка. Необходимо разграничить явления, подчиняющиеся принципу традиционности, и катойконимы, которые образованы или потенциально могут быть образованы в соответствии с тенденциями, наблюдаемыми в современном катойконимическом словообразовании. Такое упорядочение фактов языка способствовало бы нормированию и кодификации системы русских катойконимов и во многом облегчило бы коммуникативную задачу носителей языка при употреблении катойконимов в речи.

Итак, традиции подчиняются образования с единичными суффиксами (унификсами) и суффиксами -ич(и), -ак(и), -ар(и), не имеющие обычно параллельных катойконимов с другими суффиксами. Эти примеры настолько немногочисленны, что их можно привести конкретными списками.

Образования с единичными суффиксам, не имеющие вариантов: одесситы, кокшары, дальневосточники (у катойконима «камчадалы» есть вариант 'камчатцы', у «полешуки» - 'полешане').

Катойконимы с суффиксом -ар(и): сицкари, окари (вместо 'волгари' часто употребляется 'волжане', вместо 'пежмари' - «пежемцы»).

Катойконимы с суффиксом -ак(и): пермяки, сибиряки, туляки, шлёнзаки. У других образований с -ак(и) есть варианты, рекомендуемые как общеупотребительные: «унжане» вместо 'унжаки', «тумчане» вместо 'тумаки', «тотемцы», «тотьяне» вместо 'тотьяки', «тверяне» вместо 'тверяки', 'тверичи', «пензенцы» вместо 'пензяки', «кемляне» вместо 'кемляки', «косьвинцы», «косьяне» вместо 'косьяки', «вельчане» вместо 'вельчаки'.

Образования с суффиксом -ич(и); москвичи, гдовичи, тверичи, вятичи, костромичи, омичи, серпуховичи, холмичи (у некоторых из приведенных катойконимов есть параллели с другими суффиксами, но вариант с -ич(и) нам представляется более регулярным). Вместо 'боровичи' чаще употребляется «боровцы», вместо 'ржевичи' - «ржевияне», вместо 'чухломичи' - «чухломцы», вместо 'яхромичи' - «яхромцы», вместо 'ярничм' - «ярничь».

Катойконимы с нулевым суффиксом, как правило, имеют коннотацию просторечных, разговорных, существительных местного употребления.

Деривация остальных катойконимов подчиняется правилам, соответствующим основным тенденциям современного катойконимического словообразования.

В качестве основных условий участия в деривации того или иного продуктивного суффикса, а также того или иного субморфа можно выделить, во-первых, количество слогов в основе, во-вторых, исход топонимического наименования, в-третьих, формальный вид топонимического наименования. Из явлений, регулярно сопровождающих деривацию катойконимов, выделяются альтернации и обязательное усечение элемента -ск-, если таковой присутствует в исходе топонимической основы.

Наблюдения над катойконимами с суффиксом -ан(е) позволяют говорить о следующих закономерностях в их деривации.

Суффикс -ан(е) без субморфа присоединяется к одно-, двусложной основе с исходом:

а) на -г-, который чередуется с -ж- (Онега - онежане, Пинега - пинежане, Струга Красные - стружане);

б) на -с-, чередующийся с -ш- (Котлас - котлашане, Старая Русса - рушане);

в) на -х-, чередующийся с -ш- (Палех - палешане).

-ан(е) без субморфа также присоединяется к основе с любым количеством слогов при ее исходе на -ец, -иц(а), -ц(ы), -к-, -ок; все перечисленные исходы чередуются с -ч-: Каменец - каменчане, Винница - винничане, Рыбница - рыбничане, Люберцы - люберчане, Севок - севчане, Сороки - сорочане, Зуевка - зуевчане.

Суффикс -ан(е) с субморфом -овч- присоединяется к односложной топонимической основе с исходом на -т: Брест - брестовчане, Мосты - мостовчане. Суффикс -ан(е) с субморфом -ч- присоединяется к основам с любым количеством слогов, с исходом на сонорные, в, т: Серпухов - серпуховчане, Юрьев-Польский - юрьевчане, Муром - муромчане, Тагил - тагильчане, Клин - клинчане, Кадуй - кадуйчане, Кагул - кагульчане, Амур - амурчане. Но эти условия необязательны для употребления субморфа -ч-. Так, в случаях присоединения -ан(е) к основам с исходом на губные согласные может происходить чередование их с губным + л, в таком случае субморф отсутствует (Витебск - витебляне, Рим - римляне). Субморф -ч- также факультативен после основ с исходом на -т-, -р-, -л-, допустимы и употребляются варианты: загоряне и загорчане, иркутяне и иркутчане, тоболяне и тобольчане.

Учитывая такую вариативность в функционировании суффикса -ан(е) и тенденции в деривации катойконимов, дабы избежать ошибок в их образовании, можно было бы рекомендовать с основами, состоящими из двух и более слогов, использовать формант -ц(ы). Исключение из этого правила должны составить лишь мотивирующие топонимические основы, содержащие в исходе -ц- и -ич-.

Разумеется, традиционно употребляемые, широко распространенные катойконимы с -ан(е) не подлежат реформированию, даже если они образованы от топонимических основ, состоящих из двух и более слогов, к примеру: Киев - киевлянин, Париж - парижане, Варшава - варшавяне, Афины - афиняне.

При суффиксе -ц(ы) возможно употребление субморфов, вид которых зависит не столько от исхода основы, сколько от облика флексии именительного падежа существительного-топонима.

Субморф -ин- с суффиксом -ц(ы) употребляет-

ся в следующих случаях: при одно-, двусложной топонимической основе:

а) часто, если топонимическое наименование оканчивается на -и, -ы (обычно в неизменяемых существительных): Сюмои - сюмоинцы, Сочи - сочинцы, Тольятти - тольяттинцы, Искалы - искалинцы, Грязи - грязинцы;

б) часто при окончании топонима в именительном падеже на -а (форма существительного женского рода): Навля - навлиныцы, Юсьва - юсьвинцы, Инта - интинцы, Шумиха - шумихинцы;

в) иногда, если мотивирующий топоним имеет форму прилагательного с суффиксом -н-: Мирный - мирнинцы, Икраное - икранинцы.

Субморф -ен- с суффиксом -ц(ы) употребляется:

а) часто, если топонимическое наименование имеет форму прилагательного с суффиксом -н- (вне зависимости от количества слогов в топониме): Грозный - грозненцы, Изобильный - изобильненцы, Приятное - приятненцы, Приозёрный - приозёрненцы.

Думается, что субморф -ин- в подобных катойконимах (примеры приведены в предыдущем абзаце) можно считать случайным, употребленным по аналогии, а -ен- можно рекомендовать для регулярного употребления с названным видом мотивирующих основ;

б) субморф -ен- употребляется иногда в существительных, образованных от топонимов в форме существительных женского рода с флексией -а в именительном падеже: Пенза - пензенцы, Варна - варненцы. Это, скорее всего, традиционные употребления, подобных примеров мало. Рекомендовать для образования катойконимов от таких топонимических наименований лучше субморф -ин-.

Субморф ~ов- с суффиксом -ц(ы) употребляется:

а) часто, если мотивирующий топоним имеет форму существительного мужского рода с нулевой флексией в именительном падеже (основа обычно двусложная): Асбест - асбестовцы, Артем - артемовцы, Диксон - диксоновцы, Будзьяк - будзьяковцы, Палех - палеховцы, Изюм - изюмовцы, Владивосток - владивостоковцы;

б) часто, если мотивирующий топоним имеет форму существительного или прилагательного среднего рода (флексии -о, -ое, основа одно-, дву-

сложная): Доброе - добровцы, Дно - дновцы, Бологое - бологовцы, Асино - асиновцы;

в) часто, если мотивирующий топоним имеет форму существительного множественного числа с флексиями -ни, -ы: Апатиты - апатитовцы, Большие Березняки - березняковцы, Валки - валковцы, Осинники - осинниковцы, Родники - родниковцы.

Субморф -с- употребляется с суффиксом -ц(ы), если мотивирующий топоним оканчивается на -о, -у и является неизменяемым: Бейнеу - бейнеусцы, Бильбао - бильбаосцы, Чарджоу - чарджоусцы, Дейнау - дейнаусцы, Пярну - пярнусцы. Таких катойконимов мало.

С субморфом -й-, -ий- среди катойконимов лишь несколько примеров: Токио - токийцы, Мальта - мальтийцы, Альпы - альпийцы.

С субморфом -ев- также немного примеров: Белебей - белебеевцы, Лебязье - лебязьевцы, Калач-на-Дону - калачевцы.

Единичные примеры катойконимов с субморфом -ан- образованы от топонимов на -ня: Локня - локнянцы, Рудня - руднянцы.

Нам встретился лишь один пример катойконима с субморфом -им-(уфимцы) и один - с субморфом -эз-(генуэзцы).

Подытожив все перечисленные условия употребления катойконимических суффиксов с теми или иными субморфами или без них, можно привести следующие правила образования катойконимов.

От односложных топонимических наименований и топонимов, имеющих в исходе основы -ич (-ич(и)), -ц-, катойконимы образуются с помощью суффикса -ан(е). От топонимов, состоящих из двух и более слогов и не содержащих -ич (-ич(и)), -ц- в исходе основы, катойконимы образуются при участии суффикса -ц(ы). При этом субморф -ин- используется для образования катойконимов от неизменяемых топонимических наименований на -м(-ы) и от двух-, реже трехсложных топонимов в форме существительных женского рода. Субморф -ен- употребляется, если мотивирующий топоним имеет форму прилагательного с суффиксом -н-. Субморф -ов- используется, когда мотивирующий топоним имеет формы существительного мужского рода с нулевой флексией в именительном падеже, существительного или прилагательного среднего рода, существительного множественного

числа с флексией -и (-ы). Субморф -с- используется в образованиях от неизменяемых топонимов на -у, -о. Употребление других суффиксов и суффиксальных субморфов в катойконимических образованиях можно считать исключениями, основанными на традиционном принципе и принципе аналогии.

Словообразовательная система для деривации катойконимов женского рода еще не сложилась с достаточной четкостью правил. Но и здесь можно подметить ряд закономерностей.

Катойконимы женского рода не образуются от топонимических наименований в форме прилагательного женского рода с суффиксом -ск- и существительного женского рода с суффиксом -к-. В остальных случаях – образование названий лиц женского пола по месту жительства.

Вид суффикса катойконима женского рода нередко соотносится с суффиксом катойконима мужского рода (или множественного числа). Если катойконим множественного числа образуется с помощью -ан-(чан(е)) или -ц(ы) с субморфом, то катойконим женского рода содержит субморф -ан-(чан-) или тот же субморф, что и в суффиксе -ц(ы) катойконима множественного числа.

Если же катойконим множественного числа образуется при участии -ц(ы) без субморфа, то в катойкониме женского пола употребляется субморф -чан- при исходе на -ов- (-ов/ск-), -ом-, -ун-, -ы-, -ым (Болхов - болховчанка, Пестово - пестовчанка, Корсун - корсунчанка, Кром - кромчанка, Коломыя - коломыйчанка, Крым - крымчанка), -ан- при исходе двусложной мотивирующей основы на -ск-, -т-, -р-, -л', -с-, -ш-, -г-, -д (Путивль - путивлянка, Амур - амурянка, Вологда - вологжанка, Иркутск - иркутянка, Пинега - пинежанка, Котлас - котлашанка, Старая Русса - рушанка, старорушанка). Деривация катойконимов с суффиксом -анк(а) сопровождается теми же альтернативами, что и образование катойконимов множественного числа с суффиксом -ан(е).

В остальных случаях (в основном при многосложных мотивирующих основах) для образования катойконимов женского рода используется суффикс -к(а) без субморфов. Исключения в употреблении субморфов могут составлять традиционные названия лиц женского пола по месту жительства: омичка, москвичка, сибирячка, дальневосточница (единичный суффикс) и некоторые другие катойконимы.

УПРАВЛЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ ДИАЛОГА ПОСРЕДСТВОМ МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Метакоммуникативные высказывания (МКВ), управляющие содержательной стороной диалога, играют важную роль в организации процесса общения между коммуникантами. В ходе беседы говорящие обмениваются сообщениями и связаны прежде всего по содержательной линии. Эта информативная сторона и составляет суть коммуникации. Коммуникация – процесс не стихийный, она требует наличия определенных средств её организации. Хотя В.Д. Девкин отмечает, что высказывания такого рода, касающиеся композиции диалога, контроля понимания, поддержание внимания, не являются облигаторными, и в общении зачастую коммуниканты могут обойтись и без них, присутствие метакоммуникативных высказываний, управляющих содержательной стороной диалога, делает его более оформленным и логичным, привносит в него некую системность [1]. Метакоммуникативные высказывания этого типа очерчивают границы диалога или обсуждаемой темы, четко определяя начало и конец разговора. Для обозначения начала и окончания разговора в английском языке существуют определенные метакоммуникативные высказывания - стереотипы вежливости, сообщения речевых намерений. Они реализуют очень важный для английской культуры общения принцип, регулирующий отношения между коммуникантами – «принцип вежливости», и представить английский диалог без подобных высказываний просто невозможно.

Для того чтобы процесс коммуникации протекал успешно, необходим механизм его регулирования, направляющий диалог и поддерживающий его в правильном русле. Эту функцию также выполняют метакоммуникативные высказывания, управляющие содержательной стороной диалога, интенция которых – побуждение к речевой деятельности, призыв не отклоняться от обсуждаемой темы, привлечение внимания собеседника к сообщаемой информации. Наличие таких метакомму-

никативных высказываний в ходе диалога демонстрирует высокую степень заинтересованности коммуниканта в предмете разговора, что в свою очередь поощряет его партнера по коммуникации к речевой деятельности.

Ещё одна важная роль метакоммуникативных высказываний, управляющих содержательной стороной диалога, заключается в устранении помех в коммуникации. Четкое определение позиций коммуникантов, логичность, ясность и четкость общей линии диалога помогает избежать непонимания и неточностей в общении между коммуникантами.

Кроме того, эмоциональные высказывания и перформативы передают пропозициональную модальность диалога.

Все вышеперечисленное свидетельствует о большой роли метакоммуникативных высказываний в оформлении диалога и, в результате, в успешном его проведении.

По основным интенциям среди всего множества метакоммуникативных высказываний, управляющих содержательной стороной диалога, можно выделить следующие основные их группы, которые в свою очередь подразделяются на определенные подгруппы:

1. МКВ с основной интенцией побуждения к речи, началу речевого общения. Начальная фаза речевого общения связана с решением следующих задач: 1) определение ситуации общения; 2) выбор контактоустанавливающей темы; 3) идентификация говорящего и слушающего; 4) привлечение внимания адресата к передаваемой информации [2].

В данную группу входит широкий спектр метакоммуникативных высказываний, дающих зачин диалогу и направляющих его в необходимое русло. Эту функцию в английском языке, во-первых, выполняют определенные этикетные формулы: обращения, стереотипы вежливости, формы сооб-

щения речевых намерений, реализующие «принцип положительной вежливости». Такие метакоммуникативные высказывания способствуют созданию доброжелательной атмосферы и, таким образом, поощряют собеседника к дальнейшей коммуникативной деятельности и скорейшему достижению своих коммуникативных целей. С другой стороны, данную интенцию эксплицируют и эмоциональные негативные высказывания, содержащие нажим, принуждение и даже угрозу, с целью получения необходимой информации. В любом случае метакоммуникативные высказывания данной группы не только определяют содержание и атмосферу дальнейшего диалога, но передают отношение говорящего к теме разговора и к собеседнику, а также с самого начала настраивают собеседника определенным образом на предстоящее общение.

2. МКВ, регулирующие процесс речевого общения. Основная цель метакоммуникативных высказываний данной группы – поддержание процесса общения в нужном русле, избежание отклонений от выбранной темы, получение полноты информации от собеседника. Такие реплики обслуживают «надежность речевого контакта». К числу наиболее частых задач относятся: 1) организация передачи и приёма сообщения в течение всего процесса коммуникации; 2) стимулирование процесса общения как со стороны адресанта, так и адресата, их активности; 3) обеспечение альтерации, т.е. смены говорящего и слушающего; 4) осуществление контроля понимания сообщения и обратной связи. Спектр метакоммуникативных высказываний данной группы также широк. В нее входят вежливые метакоммуникативные реплики, обнаруживающие внимание и заинтересованность

темой речевого контакта, поощряющие собеседника продолжить диалог. Такие сигналы со стороны адресата очень важны в процессе общения, с их помощью достигается развертывание высказывания говорящим, а также налаживание психологического контакта между коммуникантами в процессе общения. Метакоммуникативные высказывания, не эксплицирующие понимание и положительное отношение к говорящему, могут быть резкими и категоричными, имеющие целью лишь достижение полноты информации.

3. МКВ с интенцией прекращения речи или смены темы разговора. Необходимость в метакоммуникативных высказываниях данной группы появляется тогда, когда либо тема разговора исчерпана и коммуникативная цель достигнута (адресат получил всю возможную информацию), либо говорящий демонстрирует нежелание продолжать общение по этой теме по причине своего негативного к ней отношения. Окончание разговора часто обозначается стандартными финальными репликами, формальными по своей сути. Более категоричные метакоммуникативные высказывания содержат запрет или резкий отказ от общения, более эмоциональные – просьбу или мольбу. Смена темы может произойти и невербальным путем, когда говорящий просто игнорирует собеседника, переключаясь на другую тему.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Девкин, В.Д. Диалог. Немецкая разговорная речь / В.Д. Девкин. – М.: Высш. шк., 1981.
2. Михайлов, Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка / Л.М. Михайлов. – М.: Высш. шк., 1994.

УДК 800.6

© Е.В. Селёдкина, 2005

Кафедра русского языка и культуры речи

РОССИЙСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ИИиП ЧГУ

Введение курса «Язык и мышление» для студентов-психологов и дефектологов позволило нам,

используя методику ассоциативного эксперимента, выявить представления студенческой молодё-

жи о современной российской действительности. Была сделана попытка проникнуть в миропонимание молодых людей, поскольку оно фиксируется прежде всего в языке. Ассоциативный эксперимент позволяет смоделировать представление о том или ином явлении действительности у определённой группы людей [2, с. 3-13], [3, с. 189-203]. По сути, мы выявляли определённый фрагмент языковой картины мира по реакциям студентов провинциального вуза, причём это студенты не технического, инженерного направления. В ходе направленного ассоциативного эксперимента предлагалось назвать (записать) 10 слов, которые, по мнению испытуемых, наиболее характеризуют то историческое время, в котором мы живём. В эксперименте приняли участие 76 человек (9 – юноши, 67 – девушки) в возрасте 19-20 лет. Исследование проводилось в 2002-2004 годах.

В качестве реакций-характеристик было получено 700 ответов. Мы надеялись на объективность характеристик, «ведь человек не склонен замечать те явления и вещи, которые находятся вне его представлений о мире» [1, с. 49]. Но удивило при обработке результатов то, что преобладали негативные оценки сегодняшнего дня у 49 студентов (64,5 %), позитивное же восприятие действительности зафиксировано только у 27 человек (35,5 %). С чем же связана положительная оценка российской действительности? Как и следовало ожидать, молодёжь в первую очередь выделяет то, что получило стремительное развитие в последние десятилетия XX века: новые технологии (20), бизнес (16), компьютеризация (25), демократия (8), интернет (7), свобода (5), предпринимательство (4), сотовая связь (14), рост образованности (3), развлечения (3), рынок (2), поездки за границу (2), комфорт (2). Сегодняшний день предоставляет большие возможности (2), это эпоха открытий (2), «легализация» секса (4). Положительные эмоции вызывают контрактная армия (2), альтернативная военная служба. Позитивную оценку содержат и такие единичные реакции, «как уверенность, милосердие, любовь, целеустремлённость, ритmicность, модернизация, интеллект, возрождение, доступность товаров, информация».

Анализ результатов экспериментов показывает, что, своеобразным ядром поля положительной оценки являются понятия «новые технологии»,

«демократия», «бизнес», а на периферии находятся такие понятия, как «секс», «развлечения», «комфорт», и в дальнюю периферию попадают понятия морально-нравственного плана («милосердие», «любовь», «уверенность»).

Вместе с тем для большинства испытуемых сегодняшний день – это «ужасный век, ужасные сердца». Пожалуй, именно эти слова позволяют обозначить те «болевы́е точки» в отношениях мира и молодого человека, которые были выявлены в ходе эксперимента. «Ужасный век», т. к. идёт война (103), страну захлестнула волна терроризма (120). Эти общие понятия наполнены для российской молодёжи конкретным содержанием, которое выявили единичные реакции: Чечня, Норд-Ост, Беслан, гибель. Ещё одна «болевая точка» – криминал: беспредел (15), преступность, разгул преступности (106), убийства (22), насилие (15), разбой (12), бандитизм, оружие, безнаказанность, вседозволенность. Всё это порождает в обществе жестокость (15), озлобление (12), агрессию (10), ожесточение, враждебность. Молодой человек испытывает прежде всего страх (14), беспомощность (13), опасение за будущее, тревожность, безвыходность, одиночество. Студенты ощущают нестабильность жизни (5), боятся безденежья (2), безработицы (2), видят вокруг себя нищих, нищету (15), бедноту (10); живут в атмосфере вранья (15), нелюбви, безразличия, предательства, разрухи, развала. В сегодняшней России молодёжь отмечает падение нравов: разврат (4), пьянство (3), обесценивание института семьи, вещизм, эгоизм. Реальной угрозой для молодых стали наркотики (4), СПИД (3).

Политическая составляющая современной жизни отмечена также одной, чёрной, краской: коррупция (3), борьба за власть (2), взятки (2), застой, деспотия, чёрный пиар, антисемитизм, скинхеды, фанатизм, политические игры (2). Именно в такое время появляются разные шарлатаны (2). Общество находится в состоянии стресса (2), депрессии (2). Студенты пытаются поставить обществу диагноз – невроз (2).

Как видим, ядром поля негативной характеристики действительности являются понятия «терроризм», «война», «преступность», «бедность», в ближайшей периферии находятся понятия «коррупция», «разврат», «пьянство». Характеризуя

время, молодые люди определяют морально-нравственное состояние общества, частью которого они себя ощущают.

Видимо, и для молодёжи нравственный идеал, зафиксированный в языковом сознании русского народа, не является пустым звуком. В окружающем молодого человека мире должны царить правда, любовь, соучастие, преданность, верность, чтобы люди не испытывали одиночества, беспомощности; чтобы их не разъединяли враждебность, ожесточение, эгоизм; чтобы вещи не заменили человеку другого человека. Думается, нельзя не согласиться с В.А. Масловой: «Языковая картина мира... включает позицию отражающего субъекта, его отношение к объектам, причём позиция субъекта – такая же реальность, как и сами объекты» [1, с. 50], которые отражаются в языковом сознании человека.

Итак, исходя из результатов эксперимента можно сделать вывод о том, что, характеризуя сегодняшний день России, молодёжь идентифицирует его прежде всего с состоянием общества. Наши данные коррелируют с теми выводами, которые делает по результатам своего эксперимента Р.М. Фрумкина: «Оказывается, что поколение, сформировавшееся в эпоху реформ, несёт в себе

мощный заряд отрицательных эмоций по отношению к основным институтам государства» [3, с. 202]. Возникает вопрос, не получаем ли мы очередные «потерянные поколения»? Ведь созданную мрачную картину сегодняшнего дня мы бы скорее всего связали с мироощущением «отцов», но не «детей».

Итак, полученные в ходе эксперимента результаты помогают воссоздать фрагменты языковой картины мира на определённом этапе развития общества. Этот фрагмент зафиксирован единицами языка в качестве представлений студентов о реалиях сегодняшнего дня [2, с. 5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Маслова, В.А.* Когнитивная лингвистика: Учеб. пособие / В.А. Маслова. – Минск: Тетра Системс, 2004.
2. *Попова, З.Д.* Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2003.
3. *Фрумкина, Р.М.* Психолингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001.

Раздел 3

ЛИТЕРАТУРА

УДК 882

© Н.Г. Дементьева, 2005

Кафедра общественно-экономических дисциплин

БАЙРОНОВСКАЯ МИФОЛОГЕМА МАЗЕПЫ И «ВОЙНАРОВСКИЙ» К.Ф. РЫЛЕЕВА

В России мазепинская мифологема расцвела к двадцатым годам XIX в. и была связана с развитием русского байронизма.

В богато представленном русском байронизме поэма К.Ф. Рылеева "Войнаровский" (март 1823 - январь 1825) занимает особое место. Сочиненная трагически погибшим поэтом-декабристом, она высоко оценена А.С. Пушкиным и хорошо принята прессой. Даже после ее запрещения, она продолжала распространяться подпольно (сохранилось множество списков). "Войнаровский" стал одним из первых произведений отечественной словесности, получившим общеевропейский резонанс, благодаря вольному переводу Шамиссо [7] на немецкий язык. Зарубежный читатель очень ценил сибирские сцены.

К.Ф. Рылеев, бесспорно, хранил в памяти Плутарха, когда, опираясь на Карамзина и Бантыша-Каменского, искал мощные характеры, героические и патриотические деяния. Особые симпатии он питал к свободолюбивым героям, иллюстрирующим идею о том, что русские—исконно

свободолюбивая нация. Как и Плутарх, Рылеев выпрямлял историю там, где это было нужно для нравственных целей. Он преподнес своего рода "образцы" гражданских добродетелей: воинское мужество ("Мстислав Удалой", "Святослав", "Яков Долгорукий"), героический патриотизм ("Иван Сусанин"), женская верность ("Наталья Долгорукая") и т.д. Четкие и возвышенные характеры героев, высоки и достойны их дела. Назидательные задачи и склонность Рылеева создавать "образцы" сами по себе были неприемлемы для романтиков. Но тем, кого Гюго называл "байроническими романтиками", был по душе легко читаемый вертикальный подтекст, содержащий негодование против "тирании" и прославление "тираноборчества". И то, и другое понимается широко и нечетко, скорее в нравственном, чем политическом смысле.

Среди тем, к которым чаще всего устремлялись поиски поэта, особенно часто повторяется мазепинская. За несколько месяцев до непосредственного приступа к "Войнаровскому". Рылеев за-

мышлял трагедию об украинском гетмане. Сохранился ее план и наброски характеристик действующих лиц. Принимался он и за поэму о Мазепе, но написал лишь несколько отрывков. Один из них, опубликованный под заглавием "Гайдамак", рисует, видимо, молодого Мазепу вольным казаком, отличающимся чрезвычайной жестокостью. Одна из "Дум" - "Петр в Острогожске" [5, с. 137] показывает гетмана в расцвете славы; соратником Петра: "...вождь седой; Может быть, еще невинный, Может быть еще герой" - это намек на будущую измену Мазепы, подчеркнутый следующей фразой: "Но, казалось, вождь суровый что-то в сердце затаил" [4].

В набросках к несостоявшейся трагедии Рылеев отмечал: "Мазепа. Гетман Малороссии. Угрюмый семидесятилетний старец, человек властолюбивый и хитрый великий лицемер, скрывающий свои злые намерения под желанием блага родине" [4, с. 342]. Несколько ниже дается уточнение, но в том же духе: "Для Мазепы, кажется ничего не было священным, кроме цели, к которой он стремился... Хитрость в высочайшей степени, даже самое коварство почитал он средствами, дозволенными на пути к оной" [4, с. 342, 343]. В критике встречается туманное указание на то, что украинские друзья Рылеева из вольнодумцев пояснили поэту, что с Мазепой все не так просто, как с обычным злодеем. Но строчки 749-779 из "Войнаровского" рисуют предсмертное, полубредовое раскаяние гетмана, где он, подобно многим героям трагедий, мелодрам и готических романов, мучительно раскаивается в преступной жизни. Однако его последние слова: "О, Петр! О Родина!" и содержат это самое "непростое".

Обратившись к поэме, Рылеев с остатками своих классицистических представлений оказался в сложной ситуации. Общепризнанные нормативы позднее выскажет критик "Галатеи" (1829) [3] уже по поводу "Полтавы": Мазепа не может быть героем поэмы, поскольку отвратителен и должен лишь оттенять благородство протагониста "как божьего избранника" (1839).

Уже после "Войнаровского" Рылеев опубликует статью "Несколько мыслей о поэзии" [6], основными положениями перекликающуюся и с предисловием Гюго к третьему изданию "Од и баллад", и с "Расином и Шекспиром" Стендаля.

Автор четко определяет свои симпатии не к классицистам или романтикам, а к истинной поэзии", "в коей живописуются страсти людей и их сокровенные побуждения, вечная борьба страстей с тайным стремлением к чему-то высокому, и чему-то бесконечному (Шиллер, Гете и особенно Байрон) [1, с. 58; 299]. Особые симпатии к английскому поэту Рылеев часто выражал и в прозе и в стихах.

В свете таких идеалов Рылеев и сочинял "Войнаровского". Но и здесь он продолжал принципы путем тиранобрческой поэзии, не оставляя поиски героя высоких гражданственных чувств, не забывая идеалов Брута (см. Войнаровский, строки 1004-1007).

Мифологема Мазепы, которая неоднократно всплывала в творческих раздумьях поэта-декабриста, свершила неожиданный скачок, перенеся мифологемные мотивы на другого героя. А.Н. Веселовский писал, что мифологемный символ может "развиваться в другом круге представлений" [1].

Образ Мазепы не мог бы стать базой для подобного дискурса: нужен был некто, в чем-то совпадающий и с автором-повествователем, и с предполагаемым читателем-единомышленником. Параллельно с историей героя они размышляют о возможной собственной судьбе, правильности собственного пути. Мазепа не подходил для такого амбивалентного собеседования, поскольку запятнал себя духовной низостью. В исходной, байроновской инверсии, Мазепа проявил "естественную слабость" и несоразмерно жестоко наказан за это. Однако русский писатель видел в Мазепе человека, проклятого церковью, виновного в тяжчайших бедствиях двух государств. "Пылкий, благородный молодой человек" [2], каким Рылеев вообразил Войнаровского, подходил для роли героя, вызывавшего сострадание и сопереживание, воплощающего высокую патриотическую гражданственность.

Рылеевский Войнаровский мало похож на реальную историческую личность. Бантыш-Каменский о нем рассказывал по-другому. Это литературный персонаж, прототип которого ближе к героям Шиллера и Байрона. Нет необходимости разыскивать в "Войнаровском" и следы вольтеровской мифологемы - все ассоциации с "Историей

Карла XII", встречающиеся в поэме, вполне могли перейти из Байрона. Здесь имеется в виду не столько непосредственно "Мазепа" английского поэта, сколько весь комплекс "Восточных поэм".

Байрон поставил в центр мифологемы Мазепы стремительную скачку. Этот же стремительный бег отчаянно несущейся лошади сохранится и здесь с переносом на Войнаровского. Раненый молодой воин спасается с поля битвы, насмерть загоняет коня и предельно изможденный, был спасен (как и у Байрона) молодой казачкой. У Байрона Мазепа исповедуется Карлу XII во время бегства из-под Полтавы, у Рылеева - он же откровенничает с Войнаровским, но тоже при бегстве. И в обоих случаях при спящем шведском короле. Байроновский Мазепа рубится в рядах казаков, то же делает Войнаровский. Страстная и жертвенная любовь входила в вольтеровско-байроновскую мифологему - здесь она повернута к Войнаровскому и его героине-жене, нашедшей его в Сибири. Скорбные раздумья окрашивают любовь байроновского Мазепы. Инверсия заденет и любовную тему, усилив страдальческий и трагический настрой в рылеевском рассказе о ссылке героя и его смерти на могиле жены.

И сам облик Войнаровского, каким он выступает в начале поэмы, печать мрачной скорби на его лице, его необычность даже в сибирском окружении, - все это напоминает героев Восточных поэм. Как и байроновский Мазепа, Войнаровский показан опытным казаком.

Рамочное обрамление поэмы, представляющее рассказ героя, также сближает "Войнаровского" с байроновским произведением. Байронический герой часто страдает из-за того, что стал невольной причиной гибели женщины, преданной ему. Здесь встречается аналогичная коллизия. Но ей придан героический настрой благородной жертвенности. И, самое главное, Войнаровский был носителем гордого, мятежного чувства, неистребимого свободолюбия подобно байроновским героям.

Вольтер и Байрон ввели в мифологему экзотизм. Вольница широких степей и лихие наезды запорожцев европейцам казались пределом необычного. Отечественным читателям этого было недостаточно, а рассказ Войнаровского показывает романтику казачьих походов почти как повседневность. Следуя своему решению мифологемы

(герой-страдалец за правду и свободу), Рылеев переносит место действия в Сибирь. Это стимулировало творческую фантазию и поднимало поэму до пророчества. Читатель видит в "Войнаровском" скорее историю декабриста, а в рассказе о жене героя - подвиг одной из декабристских жен.

Сибирская тема обогатила вертикальный контекст. Отметим, что этот пласт вертикального контекста очень плотен и оппозиционен.

Рылеев никогда не был в Сибири, тем не менее поражает этнографическая конкретность повествования. Автор точно характеризует локальный климат и пейзаж, он знаком с местными названиями важнейших предметов одежды, ему доподлинно известно устройство лесной заимки, он зрительно ощутимо представляет себе таежный мир. Известно, что в 1823 г. он консультировался с бароном Штейнгелем, бывавшим в Якутске, он был знаком и с трудами Г. Ф. Миллера, о котором тепло пишет в своей поэме [6].

Дав панораму Якутска, рассказав о климате, о летних ярмарках, привлекающих весь регион, поэт вводит в повествовательный поток Войнаровского, как личность загадочную, необычную. На мгновение он передает рассказ местным жителям, старавшимся понять сущность незнакомца, не похожего на преступника. Образ Войнаровского - конечная цель автора - вводится в рассказ постепенно, и авторский взгляд, начинается с панорамы города, переходит к движущейся массовой сцене ярмарки в Якутске (с мимоходом брошенной ключевой формулой [4]: - "обширная узников тюрьма"). Суровый настрой экспозиции подготавливает появление необычного незнакомца, причудливо одетого и трагически выглядевшего даже на взгляд местных жителей (51-68). Взгляд автора постепенно концентрируется на "некоем", позволяя подчеркнуть загадочность и таинственность общего настроения. Позже автор повествует о герое с позиции Миллера, видевшего образ жизни Войнаровского. Взгляд Миллера первоначально вписан в таежный пейзаж, преподнесенный удивительно умело, создавая фон для характеристики Войнаровского. Заблудившийся в тайге Миллер внезапно видит некоего охотника. По законам живописной образности, он сначала видит героя через ветви таежного бурелома "сквозь чашу, ветви, дичь и бор" (155). Лишь затем тот появляется во весь

рост. Создается впечатление умелого, ловкого, бывалого человека, обжившегося в тайге и добывающего охотой средства к существованию. И Байрон, рассказывая о бегстве Карла XII, тоже покажет своего героя бывалым, опытным казаком. В данном случае этот прием перешел на Войнаровского.

Читатель догадывается, что это тот загадочный изгнанник, о котором рассказывалось как о Байкале, в любой момент готовом разразиться бурей (100), как "о могильном огоньке". Это далеко ведущая ассоциация. Уже прозвучал его монолог, соответствующий необычной для Сибири казачьей одежде - "Родина моя, родные гробницы", - уже упоминалось о его "блещущих очах" (106).

Такая структура повествования несколько напоминает архитектуру "фрагментарного повествования" "Восточных поэм" Байрона, при которой образ протагониста и его окружения вырисовывается постепенно, одновременно со становлением читательско-зрительного восприятия всего микро- и макрокосмоса поэмы.

Хотя Пушкин негативно отнесся к образу Миллера, нельзя не отрицать важной функции персонажа в поэме (протагонист должен кому-то открыться и сделать это поэтически правдоподобно). В Комментариях к поэме Рылеев дает понять, что ученый находился в Якутске тоже почти в ссылке. Это, а также одинаково высокий культурный уровень объясняло легкие контакты Войнаровского и Миллера. В образе Миллера Рылеев воссоздал обобщенный тип благородного энтузиаста. Вместе с ним в поэму входит прочный позитивный элемент, отсутствующий в большинстве "Восточных поэм" Байрона. Автор объясняет вынужденность индивидуалистического одиночества Войнаровского особыми внешними условиями.

Изобразив Войнаровского "извне", Рылеев показывает его "изнутри", с его собственных слов и в его собственной оценке: из 1084 строф поэмы 304 занимают пролог (240 строф) и эпилог (64 строфы), а остальное - рассказ Войнаровского о самом себе (780 строф). Композиция поэмы Байрона примерно такая же.

Рассказ Войнаровского внезапно переносит читателя в другой мир и другую экзотику. Рассказ об Украине экспрессивен и эмоционально окрашен. Лирические отступления, как правило, идейно и

эмоционально комментируют излагаемые события, подчеркивая патриотизм героя и возвышенность его стремлений. Он состоит из трех неравных частей, каждая из которых соответствует этапу в жизни племянника гетмана. Это воинственная юность, проведенная в боевых ватагах Палия, что мало вероятно, поскольку известны враждебные отношения между Палием и Мазепой. Однако Рылеев счел нужным поддержать представление о герое как патриоте, сблизив его с воином, известном отвагой и враждой к татарам и полякам. Войнаровский был "палиевцем", прежде чем стать мазепинцем.

То, что в мифологеме Байрона было опозитизировано в некоей романтической свободе духа, у Рылеева конкретизировалось в казачьей "вольнице", по-своему не менее романтической.

Подобно байроновскому герою, Войнаровский погибал в степи, и так же вороны уже летали над ним, и точно так же казачка спасла его. Но картина здесь конкретизирована несколькими точными деталями, подправляющими литературную мифологию.

Рылеев, опирается преимущественно на светотень. Игра света и тени, освещение в разные часы дня появились еще в преромантизме, использованы в готическом романе и были подхвачены романтиками. Об этом подробно и убедительно писал П. Ван-Тигем.

Войнаровский с Миллером встречаются в сумерки, в заимке; охотник выбивает огонь, и при первых же вспышках искр высвечиваются ствол ружья и лезвие рогаины. Рассказ Войнаровского завершается уже перед восходом, и собеседники сидят при слабом свете догорающих углей в очаге. В эпизоде гибели истекающий кровью герой лежит в пустынной степи у кургана, приближается "сумрак ночи", появляется месяц (по - фольклорному названный "двурогим"). И где у Вольтера "местные жители оказали ему помощь", у Байрона подобрала его "дева", у Рылеева с его уточненной мифологемой и бытовой конкретностью появляется "казачка юная", одетая в дешевую серпанку, какую носят в южной Украине.

Никто из тех, кто разрабатывает мазепинскую мифологию, кроме Рылеева, не воспользовался интонациями, порождаемыми юношеской и законной любовью. И опять же Рылеев и здесь про-

демонстрировал свое мастерство, показав динамику образа, движение его, описывая (391- 457) заботы казачки, зарождение чувства у раненого, пробуждение ответной любви у девушки, взаимное признание, несколько лет счастливой семейной жизни: “Вполне узнал я цену счастья...” (451).

В критике отмечалось, что байроническая мифологема, с отпечатком “мировой скорби”, т.е. воинствующим несогласием с нравственным несовершенством мира, у Рылеева конкретизирована. Войнаровский скорбит из-за того, что не может делом помочь страждущей родине (“Я не могу полезным быть” (73-74)), аналогичная мысль повторена множество раз. Разрушая байроническое трагическое одиночество, и, тем самым трансформируя мифологему, Рылеев, как уже говорилось, рассказывает о дружбе Войнаровского с Миллером и любит семейными отношениями протагониста. Некоторая поэтическая условность и идиличность рассказа об этих чувствах диктует нагромождение банальной преромантической лексики. Именно потому лирические сцены обычно проходят мимо исследователей, увлеченных жгучим тираноборческим пафосом поэмы.

Кульминацией действия, узловым компонентом мифологема в целом является рассказ Войнаровского о встречах с Мазепой и исповедании гетмана.

Эмоциональная подготовка этой встречи идет в двух предыдущих строфах. В соответствии с романтической поэтикой, Рылеев широко использует прием подготовки настроения, открытый еще преромантиками.

Гетман (о котором уже известно, что он переметнулся к Карлу) внезапно меняется: он стал угрюм, “Из-под бровей нависших стал сверкать какой-то пламень дикий”... (464-465), его поведение свидетельствует “о таинственной тоске” (469). Словом, Мазепа, о котором в поэме лишь упоминалось как о добром дедушке (453), как бы внезапно приобретает романтический облик. Внезапность была одним из любимых приемов романтического сюжетосложения.

Особенностью поэмы является и то, что писатель, окружив рассказ Войнаровского поэтической рамкой, идентичной байроновской (место, время, эмоциональная заставка), придал всему произведению дополнительное прозаическое обрамление.

Оно включает биографическую справку Корниловича о Мазепе как о беспринципном честолюбце, и Бестужева о самом Войнаровском, такую же нелестную. А кроме того, дана справка о Хвостовском, т.е. легендарном Палии в примечаниях к части I поэмы самого Рылеева с резко негативной характеристикой гетмана. Смысл прозаической рамки в том, что Рылеев подчеркивает принципиальную разницу между прозой реальности, требующей строгой исторической достоверности, и поэтическим мифом. Миф давал право на творческое переосмысление. Байроновское решение, вписавшее Мазепу в мотив романтического титанизма, придало герою черты мстителя за поруганную человечность, и это сильно повлияло на Рылеева. Мифологема бунтаря-мстителя была по сердцу декабристам, и Войнаровский сохранил ее важнейшие параметры, но с существенными уточнениями. Именно так, как характеризует его Мазепа: “Я зрю в тебе Украины сына’ Давно прямого гражданина” (491-492).

Вторая часть поэмы, открывающаяся небольшой пейзажной экспозицией полярного рассвета, соответствует многослойности ее поэтического мира. Как и первая, вторая половина произведения в основной своей части, содержит эмоционально насыщенный рассказ самого героя, постоянно возвращающегося к собственным мыслям и чувствам. Но трагизм повествования здесь значительно усилен вместе с выходящими на первый план сомнениями Войнаровского относительно патриотизма Мазепы. В центре остаются лирическая и трагическая тональности поэмы. Теперь лиризм освобождается от упрощенной идиличности и поднимается до высокого драматизма в рассказе о жене, с героическими усилиями нашедшей мужа, облегчившей годы его несчастий и увядшей в суровых испытаниях. Важность этой сюжетной линии подчеркивается финалом, Войнаровский насмерть замерз на могиле жены. Возвышенная верность до могилы, великое, пророческое проникновение в душу русской женщины, - все это поднимает мифологему до уровня специфически русской инверсии. У Байрона встречались героини, жертвующие своей жизнью ради любимого, но никто из них не попадал в такую жизненную ситуацию.

Поэма лишь в трех эпизодах концентрируется на самом гетмане, не снижая уровня высокого тра-

гизма. Эти эпизоды скреплены лаконично упомянутыми, происходящими "за сценой" важнейшими историческими событиями: Полтавская битва, не описанная, а лишь названная в поэме; информация пленных о военной экзекуции и, самое главное, всенародная поддержка Петра ("Народ Петра благословлял" - 680). "Тебя ж, Мазепа, как Иуду клятнут украинцы повсюду" (683-684) и церковное проклятие. Бред Мазепы, выдающий ужасающие мучения совести злодея, подводит итог рылеевскому решению гетмана.

В литературоведении неоднократно разбирались эти сцены, которые важны не только художественной ценностью и экспрессивностью, возвращающими поэму в традиционную инверсию, но и страшными мучениями Мазепы, сомневающегося в собственной правоте. Через силу, и это видно даже его беззаветному стороннику Войнаровскому, Мазепа старается утвердить в самом себе мысль о том, что он мученик в борьбе за отчизну и свободу: но теперь это звучит иначе: "И Петр, и я мы оба правы; Как он, и я живу для славы, Для пользы родины моей" (466 - 467).

Сочиняя поэму, Рылеев, введя дополнительную - прозаическую рамку, подчеркнул, что погружается в особый поэтический мир. Поэтому литературность сюжетосложения часто чувствуется отчетливо, поскольку как в высокой романтической, так и в массовой литературе (бульварном романе, мелодраме) постоянно встречаются предсмертные угрозы совести злодея-героя, его саморазоблачение в исповедании доверенному лицу.

Все события рассказываются пылким Войнаровским. Именно ему принадлежит сопоставление с поводом восстания на Украине во имя свободы, против Петра и Москвы: "Видал ли ты, когда весной..." и т.д. (589-619). Свободолюбивые патриотические лозунги принадлежат также ему, хотя и окрашены крепнущими сомнениями в бескорыстии и свободолюбию гетмана: "Не знаю я, хотел ли он' Спасти от бед народ Украины' Иль в ней себе воздвигнуть трон" (701-703).

Мифологемная тема Мазепы-страдальца, крупной личности, проведена с позиции Войнаровского, любящего племянника и пылкого патриота. Неполное соответствие личностной и гражданской оценки Мазепы придает повествованию

выпуклость и обостренную "персональность". По терминологии Костомарова, Войнаровский - "Мазепинец", т.е. патриот Украины но не соучастник измены ("Мы с Мазепой погребали Свободу родины своей" (813-814). Это продолжение инверсии, созданной уже Ф. Прокоповичем.

Лишь после смерти Мазепы Войнаровский становится байронической страждущей личностью. ("И снова начал я страдать" (822). Он бежит из "города бесприютного", чтобы духовно объединиться с природой (850-860). Хронотоп поэмы (из настоящего в прошлое) дает возможность Рылееву окрасить все произведение в байронические тона. Хотя рылеевская инверсия мазепинской мифологемы, как кажется, далеко отошла от байроновской, русский поэт смог донести до русского читателя пылающую остроту байроновского бунтарства духа в привычных для него выражениях и интонациях. Именно поэтому "Войнаровского" читали многие годы те, от кого сохранилось более тысячи рукописных списков.

Создав русскую инверсию мазепинской мифологемы, Рылеев обогатил ее мощным политическим подтекстом, важным мотивом "Мазепы и "Мазепинства", бытовой и этнографической конкретностью, новаторским (без рокайного привкуса) любовным мотивом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веселовский, А.Н.* Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. - М.: Высш. шк., 1989.
2. *Веселовский, А.Н.* Из поэтики розы / А.Н. Веселовский // Веселовский А.Н. Избранные статьи. - Л.: Худ. лит., 1939.
3. Галатея, 1829, ч. 5, № 85, 86.
4. *Рылеев, К.Ф.* Войнаровский / К.Ф. Рылеев // Рылеев К.Ф. Стихотворения. Статьи. Очерки. - М.: ТИХЛ, 1956.
5. *Рылеев К.Ф.* Петр Великий в Острогжске / К.Ф. Рылеев // Рылеев К.Ф. Стихотворения. Статьи. Очерки. - М.: ТИХЛ, 1956.
6. *Рылеев, К.Ф.* Несколько мыслей о поэзии (Отрывок из письма к №№ / К.Ф. Рылеев // Рылеев К.Ф. Стихотворения. Статьи. Очерки. - М.: Худ. лит., 1956.
7. *Chamisso, Albert V.* Die Verbannten / Albert V. Chamisso // A von Chamissis Werke. Bd. 6 - Berlin, 1856.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСТВА ВС.В. КРЕСТОВСКОГО

На протяжении тридцати пяти лет литературной деятельности Вс.В. Крестовского (1860-1895) очевидны изменения, происходившие в его творчестве. Таким образом, периодизация творчества писателя (до сих пор несостоявшаяся), на наш взгляд, есть проблема принципиальная.

Творческая эволюция Крестовского не может быть понята без понимания эволюции его мировоззрения. Если внимательно рассмотреть этот противоречивый процесс, то наиболее очевидным представится выделение пяти этапов художественной и мировоззренческой эволюции писателя.

Первый этап (1860-1864) – это годы, когда молодой Всеволод Крестовский делает переводы из античной лирики, пишет стихи, большинство из которых являются скорее подражаниями Мею, Фету, Некрасову, чем оригинальным художественным явлением. Поэтические опыты Крестовского позволяют современникам судить о нём, как об авторе «не глубокомысленных, но красивых стихов под вкусным либеральным соусом. Например, «Христовы братья», «Весенняя смерть», «Испанские мотивы» [1, с. 507].

Выступив со своими первыми произведениями в эпоху общественного подъёма начала 1860-х годов, Крестовский попадает в литературное окружение радикальной разночинной журналистики (дружеские отношения связывали Крестовского и Писарева), становясь сотрудником журнала «Русское слово» [2, с. 494].

О политическом радикализме молодого Крестовского пишет в своих воспоминаниях С. Окрейц [3, с. 417]. Но особенно интересным в этом отношении является сообщение А. Скабичевского, учившегося с Крестовским на одном курсе: «В то время он был ещё свободомыслен, писал стихи, подражал Некрасову и производил этими стихами большой фурор на студенческих сходках <...>» [4, с. 166].

Таким образом, произведения, относящиеся к первому периоду творчества Всеволода Крестов-

ского, отличает общая демократическая направленность. В ранний период своей деятельности Крестовский (об этом можно судить как по его произведениям, так и по свидетельствам современников) был литератором политически «левого» направления, и «представлял тогда по облику, образу мыслей и даже юношеской симпатичности нечто приятное, несовместимое с позднейшим Крестовским, когда он писал «Панургово стадо», надел уланский мундир и стал редактировать варшавскую газету» [5, с. 495].

Второй период (1864-1867) творчества В.В. Крестовского прошёл под знаком «Петербургских трущоб». Основная тема первого романа писателя, построенного на социальных контрастах, тема сытых и голодных, находится в органической связи с гражданскими стихами Крестовского, навеянными, в том числе, и поэзией Некрасова, общей концепцией «натуральной» школы и западноевропейского натурализма.

Для написания масштабного романа Крестовский начинает систематическое изучение быта и нравов петербургского «дна», создавая при этом натуралистические описания жизни «трущобного» Петербурга. Итогом многолетнего изучения «изнанки» столицы стали «физиологические» очерки, особенно популярные в начале 1860-х годов и вошедшие затем в три книги писателя: «Петербургские типы», «Петербургские золотопромышленники», «Фотографические карточки петербургской жизни».

Очерки, изобиловавшие натуралистическим описанием петербургского «дна», подготовили собой появление наиболее значительного произведения – настоящей эпопеи петербургской жизни – романа «Петербургские трущобы».

И если «физиологические» очерки – это серия лабораторных опытов, то «Петербургские трущобы» – результат этих опытов, новое «вещество», полученное в итоге проб и сомнений, художественный симбиоз «натурального очерка» и «авантюрного романа».

Замысел «Петербургских трущоб» относится к концу 50-х годов XIX века [6, с. 10]. Сам Крестовский в предисловии к роману писал о том, как в 1858 году в Таировом переулке, около Сенной площади, он натолкнулся на сцену избияния пьяным бродягой какой-то уличной женщины, пересыпавшей отборные ругательства французскими фразами. Именно с этого времени он начал собирать материалы для романа и знакомиться с представителями «трущобного» мира Петербурга, его «дна» [7, с. 27].

В романе «Петербургские трущобы» отчетливо прослеживается сочетание двух жанров - авантюрного и «натуралистического». При этом части и главы «натуралистического» характера имеют в романе наибольшее значение. В романе, построенном на контрастах (контраст является доминирующим принципом, и это обозначено уже в подзаголовке к роману - «Книга о сытых и голодных») [8], автор стремится показать, с одной стороны, жизнь представителей дворянской знати, с другой - весь безысходный трагизм бедняков, выходцев из среды городского мещанства.

Так, если «Записки из подполья» Ф.М. Достоевского, написанные примерно в одно время с первым романом Крестовского, по выражению А.С. Долинина, «пролегомень» [9, с. 965] ко все-му дальнейшему творчеству Достоевского, то подобными «пролегоменами» в отношении к творчеству Крестовского является его роман «Петербургские трущобы», обозначивший в целом характер творчества писателя. За «Петербургскими трущобами», по словам Ф. Берга, логично следовал целый цикл романов, изобразивших период 1860-х годов - польское восстание (роман-диалогия «Кровавый пух»), организацию евреев в Западном крае и наше преславутое внутреннее движение и его деятелей (роман-трилогия «Тьма Египетская») [10, с. 356].

Одновременно с публикацией романа «Петербургские трущобы» - в 1863 - 1864 г. - происходит «прозрение» Крестовского: он отказывается от горячо пропагандируемых им в прошлом нигилистических «теорий» [11]. Уже во время польского восстания писатель печатает в «Занозе» антипольские стихи, вступает в активную полемику со своими, в прошлом, единомышленниками - В.С. Курочкиным, Г.Е. Благосветловым, В.А. Зайцевым [12].

В конце 1863 - начале 1864 гг. Крестовский - фактический редактор журнала «Оса», в котором и помещает свои фельетоны и антинигилистические карикатуры. В статье «Заметки постороннего» высмеивает увлечение молодёжи романом Н.Г. Чернышевского «Что делать?». Впоследствии это послужило толчком к резким отзывам Писарева о Крестовском как о «продажном стиходелателе» [13, с. 338 - 339]. Произошедший вскоре разрыв Крестовского с журналом «Русское слово» вылился в перебранку между Крестовским [14] и Благосветловым [15].

В 1865-1867 годах Крестовский был назначен «членом-литератором» официальной комиссии, обследовавшей подполье Варшавы в связи с польским восстанием в 1863 году. Это дало ему материал для двух очерков - «Катакомбы Фара» и «Подземный ход», легших в основу второго романа писателя - антинигилистической диалогии «Кровавый пух» (1875). Произошедшие в Польше события послужили толчком к окончательному повороту писателя в сторону политического консерватизма и националистического патриотизма. Об отступниках эпохи 1860-х годов, к числу которых был причислен и Всеволод Крестовский, П. Кропоткин в «Записках революционера» писал: «Теперь эти люди заботились лишь о том, чтобы схоронить поглубже свои прежние симпатии и казаться вполне благомеренными в политике» [16, с. 193].

Отъезд Крестовского в Западный край и последующее за этим поступление на службу образует некий рубеж намечается новый - *третий* - этап в его литературной деятельности (1867-1877).

Роман Крестовского «Кровавый пух» знаменует отход писателя к реакционным идеям, выразившим скорее интересы охранительства. Этот роман, состоящий из двух частей - «Панургово стадо» (1869) и «Две силы» (1874) начал печататься в журнале М.Н. Каткова «Русский вестник» в 1869 году, тем самым, продолжая традицию антинигилистической беллетристики в печатном издании, выступающем её рупором.

Антинигилистический роман обеспечил карьеру Крестовского: если в 1867 году он поступил в уланский полк юнкером, то после опубликования романа получил офицерский чин и стал официальным историком своего полка.

Четвёртый период (1877-1881) творчества Крестовского посвящён исключительно военной публицистике.

В 1877 году – в эпоху русско-турецкой войны В.В. Крестовский был послан официальным корреспондентом на театр военных действий. В феврале 1880 года его назначили секретарём при главном начальнике русских морских сил в Тихом океане. Эта командировка дала Крестовскому материал для его военной публицистики, в том числе и для очерков «В дальних водах и странах» и «Очерков кавалерийской жизни».

Переходом к последнему – *пятому* (1881 – 1890) - этапу в творческом развитии Крестовского служит его трилогия «Тьма Египетская».

В творчестве Крестовского обозначилась новая тенденция, которая и получила наиболее чёткое выражение в его, так называемой, «еврейской» трилогии: писатель всё больше внимания уделяет запутанной интриге, осложнённого сюжета, обнаруживает интерес к необычным и волнующим фабульным и психологическим ситуациям, глубокому этнографизму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Фирсов, Н.* Из воспоминаний шестидесятника. В редакции журнала «Русское слово» / Н. Фирсов // Исторический вестник. - 1914, май.

2. По воспоминаниям современника, среди членов «Шахматного клуба», который был центром сплочения прогрессивных литераторов, правительственный агент в своём донесении упоминает вместе с именами Некрасова, Панаева, Благосветлова, Чернышевского, Писарева имя Всеволода Крестовского. См.: Фирсов, Н. Указ. соч.

3. *Окрейц, С.С.* Из литературных воспоминаний / С.С. Окрейц // Исторический вестник. - 1907, май.

4. *Скабичевский, А.М.* Литературные воспоминания / А.М. Скабичевский. - М.; Л., 1928.

5. *Фирсов, Н.* Из воспоминаний шестидесятника / Н. Фирсов // Исторический вестник. - 1914, май.

6. Почти десятилетие спустя после выхода «Петербургских трушоб» (1873 г.), Ф.М. Достоевский в черновиках к роману «Подросток» заметит: «Чтобы написать роман, надо запастись прежде одним или несколькими сильными впечатлениями, пережитыми сердцем автора действительно». Достоевский, Ф.М. ПСС: в 30 т. - Т. 16.

7. *Крестовский, В.В.* От автора к читателю / В.В. Крестовский // Крестовский В.В. Петербургские трушобы. - М., 1990. - Т. 1.

8. Для обличительной литературы конца 50-начала 60-х годов XIX века был характерен показ социальных контрастов. Соответственно, Крестовский писал в русле сложившихся традиций.

9. Прологомены (греч. *prolegomena* – предисловие, введение) – предварительные рассуждения, введение и изучение // БЭС. - М.; Л., 2000.

10. *Берг, Ф.* В.В. Крестовский / Ф. Берг // Русский вестник. - 1895. - № 2.

11. См. автобиографический рассказ Крестовского «Любовь в двух часах» // Модный магазин. - 1863. - № 4.

12. Заноза. - 1863. - № 15; № 25. - С. 233–236; № 30. - С. 271–272.

13. *Писарев, Д.И.* Собр. соч.: в 4 т. / Д.И. Писарев – Т. 2.

14. *Крестовский, В.В.* Письмо в редакцию / В.В. Крестовский // Отечественные записки. - 1865. - № 20.

15. Благосветлов. Ответ разгорячённому г. Вс. Крестовскому // Русское слово. - 1865. - № 9.

16. *Кропоткин, П.* Записки революционера / П. Кропоткин. - СПб., 1918.

ПЕРЕВОДЫ РОМАНОВ УИЛКИ КОЛЛИНЗА «ЖЕНЩИНА В БЕЛОМ» И «ЛУННЫЙ КАМЕНЬ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Роман У. Коллинза «Женщина в белом», продолжающий до сих пор издаваться громадными тиражами, известен русскому читателю по переводу Т. Лещенко-Сухомлиной¹, ставшему класси-

ческим. Именно поэтический взгляд на мир помог ей в переводе романа, где основным рассказчиком

¹ Татьяна Ивановна Лещенко-Сухомлина (Неппер) родилась в 1903 году. В период с 1923-1935 гг. жила в США с мужем-американцем, потом вернулась в СССР, была

репрессирована. С 1947-1954 гг. была в заключении. В настоящее время известна как талантливая переводчица, поэтесса, удивительно интересная женщина, прекрасная певица (исполняла старинные романсы, была «широко известна в узких кругах»). Умерла в 1998-м году (ей было 95 лет).

является художник, тонко чувствующий и дающий свое восприятие мира. Поэтичность мира английского загородного дома понятна русским читателям по тургеневским дворянским усадьбам. Обстановка богатой усадьбы, щекочущие нервы злодейства, детективное расследование, – все это привлекает внимание читателей к роману “Женщина в белом”. Однако не только в этом лежит залог такого шумного успеха романа у читателей. Данный роман совпал с народной аксиологией, выраженной в народном фольклоре в сказках о красивой и достойной падчерице, преследуемой злым отчимом или женихом. По сюжету таких сказок спасителем девушки окажется неприметный на вид молодой человек (третий сын или Иванушка-дурачок). В “Женщине в белом” таким спасителем затравленной Лоры Ферли стал Хартрайт, рядовой художник, вынужденный уроками рисования зарабатывать на жизнь.

Причина популярности романа “Лунный камень” во многом сопоставима с причинами популярности “Женщины в белом”. В романе можно найти ту же поэтику традиционного английского мифа об английской усадьбе, чью богатую обстановку русские читатели воспринимали как экзотику. В романе есть юмор, часто жестокий, но понятный русским читателям; есть понятные характеры (капризной, избалованной, но очень порядочной Речел; практичной и деловой леди Вериндер; преданного Беттериджа). “Лунный камень” содержит в себе древнейший мотив проклятого сокровища, который есть во многих сказках народов мира. В борьбе за проклятое сокровище погибают все, кто жадно за него цепляется, и побеждают те, кто не стремится им овладеть. Таким образом, основной сюжет не в сокровище, которое вдруг появляется в размеренной английской жизни и также неожиданно исчезает в тот мир, откуда оно появилось, а в человеческих чувствах, побеждающих корысть. Проблемы любви и борьбы за любимого человека понятны русскому читателю. Романы “Лунный камень” и “Женщина в белом” получили широкую мировую известность именно благодаря общечеловеческой значимости поднятых проблем.

Что касается качества переводов, то оно безусловно высокое (особенно это переводы “Женщины в белом” и “Лунного камня”).

Качество перевода “Женщины в белом” можно проверить по одному примеру, который может

быть показателем. Дело в том, что Чарльз Диккенс считал сцену появления женщины в белом на хемпстедской дороге самым впечатляющим описанием во всей художественной литературе [1]. Посмотрим, каким образом переводчику удалось сохранить то поразительное впечатление [2, с. 54], которое остается при чтении оригинала [3].

<p>“I had now arrived at <u>that particular point of my walk</u> where four roads met – the road to Hampstead, along which I had returned, the road to Finchley, the road to West End, and the road <u>back</u> to London. I had mechanically turned in this latter direction, and was strolling along the lonely high-road — idly wondering, <u>I remember</u>, what the Cumberland young ladies would look like – when, in one moment, <u>every drop of blood in my body was brought to a stop</u> by the touch of a <u>hand laid lightly and suddenly on my shoulder from behind me</u>.”</p>	<p>“Я дошел до перекрестка. Отсюда четыре дороги вели в разные стороны: в Хемпсетд, откуда я шел, в Финчли, на запад и в Лондон. Я машинально свернул на последнюю (конец абзаца). Я тихо брел по пустынной, озаренной луной дороге, беспечно думая о том, как выглядят обитательницы Кумберленда. Вдруг вся кровь моя оледенела от легкого прикосновения чьей-то руки к моему плечу.”</p>
<p>I turned on the instant, <u>with my fingers tightening round the handle of my stick</u>.</p>	<p>Я мгновенно обернулся, сжимая в руке трость.</p>
<p><u>There, in the middle of the broad, bright high-road there</u>, as if it had that moment sprung out of the earth or dropped from the heaven – stood the figure of a solitary Woman, dressed from head to foot in white <u>garments</u>, her face bent in grave inquiry on mine, her hand pointed to the dark cloud over London, <u>as I faced her</u>.</p>	<p>Передо мной, как если б она выросла из-под земли или спустилась с неба, стояла одинокая фигура женщины, с головы до ног одетая в белое. На ее лице, обращенном ко мне, застыл немой вопрос – рукой она указывала на темную тучу, нависшую над Лондоном.</p>
<p>I was far too seriously startled by the suddenness with which this extraordinary apparition stood before me, in the dead of night and in that lonely place, to ask what she wanted. The strange woman spoke first” (P. 14)</p>	<p>Я был так потрясен ее внезапным появлением глухой ночной порой в этом безлюдном месте, что не мог произнести ни слова (конец абзаца). Странная женщина первая нарушила молчание” (С. 28-29)</p>

Как видно из приведенного примера, переводчик достаточно вольно обращается с оригиналом: делит английские предложения на части - при пе-

реводе один английский абзац (первый), состоящий из 2 предложений, переведен двумя русскими абзацами, в общей сложности состоящими из 5 предложений, причем граница между абзацами лежит внутри одного английского предложения. Аналогично переводчик поступил и с последним приведенным английским абзацем, поделив его на два (по предложению в каждом). Переводчик выбрасывает из перевода “лишние” подробности (они подчеркнуты в английском тексте). Тем не менее, в некоторых случаях такое снятие лишних деталей идет без изменения смысла текста и общего впечатления от него. Например, предложение “Я мгновенно обернулся, сжимая в руке трость” звучит более стремительно и естественно для описываемой ситуации чем другой, более близкий к оригиналу перевод (например: «Я мгновенно обернулся, пальцы крепко сжали набалдашник трости»). Деепричастный оборот, использованный переводчиком, дает добавочную характеристику действия, нагружает глагол, экономя языковые средства. За счет этого создается стремительность. Эффект внезапности достигнут.

При переводе “every drop of blood in my body was brought to a stop” Лещенко-Сухомлина использовала русский эквивалент для изображения страха – кровь не остановилась (что следует из дословного перевода), а застыла в жилах, “оледенела”. Фразеологический оборот “застыть в жилах” часто используется и стал уже клишированным. Для создания яркого эмоционального воздействия переводчик использовал синоним этого фразеологизма – “кровь моя оледенела”.

Таким образом, переводчик смог удачно воссоздать картину ужаса от неожиданного прикосновения женщины, но для этого некоторыми деталями оригинала пришлось пожертвовать (например, “белые одежды” и “белое” для русского читателя несут одинаковую информационную и эмоциональную нагрузку, что безболезненно позволяет использовать второй вариант при переводе). Переводчик стремится сохранить стиль Коллинза как хорошего рассказчика, используя фразеологические обороты, деление английских предложений при переводе. В результате при переводе создается близкий текст.

Создателем классического перевода “Лунного

камня” стала писательница Мариэтта Сергеевна Шагинян (1888 - 1982) [5].

Описание о своей работе над переводом: “Лунный камень” был знаком русскому дореволюционному читателю в двух переводах 80-х и 90-х годов. Эти старые переводы не точны, содержат сознательные искажения и значительные пропуски. В основу нашего перевода взят последний из них, вышедший в качестве приложения к журналу “Северное сияние” в 90-х годах прошлого века. Он был мною сличен с английским изданием “Лунного камня” Таухнитца Wilkie Collins “The Moonstone” in two volumes. Bernard Tauchnitz (1868), являющимся точной копией первого лондонского издания 1866 года. В результате пришлось его в корне переработать и восстановить около 80 пропущенных мест. Таким образом, читателю предлагается уже новый перевод, с сознательно сохраненной мною от прежнего лишь некоторой старомодностью синтаксиса, соответствующей английской речи 60-х годов прошлого века” [6, с. 8].

Перевод Шагинян сделан очень близко к английскому оригиналу, с сохранением смысла, без излишнего следования за английской структурой предложения. При переводе сохранился не только смысл, но и легкость чтения. Для того чтобы доказать качество перевода, возьмем несколько мест из перевода Шагинян [7] и сравним его с оригиналом (по изданию Penguin Popular Classics 1994 г. [8]):

<p>1) “‘This question has two sides,’ he said. ‘An Objective side, and a Subjective side. Which are we to take?’”</p>	<p>1) “- Этот вопрос имеет две стороны, - сказал он, - объективную и субъективную. Которую нам предпочесть?”</p>
<p>He had had a German education as well as French. One of two has been in undisturbed possession of him (as I suppose) up to this time. And now (as well as I could make out) the other was taking its place. It is one of my rules in life, never to notice what I don't understand. I <u>steered a middle course between the Objective side and the Subjective side.</u> In plain English I stared hard, and said nothing” (P. 51)</p>	<p>Он получил не только французское, но и немецкое воспитание. До сих пор он находился под влиянием, как я полагал, первого из них. А теперь (насколько я мог разобрать) его место заступило второе. Одно из правил моей жизни: никогда не примечать того, чего я не понимаю. <u>Я выбрал среднее между объективной и субъективной стороной.</u> Говоря попросту, я вытаращил глаза и не сказал ни слова” (С. 50)</p>

Продолжение

<p>2) "I instantly exerted my wits. They were of the slovenly English sort; and they consequently muddled it all, until Mr. Franklin <u>took them in hand</u>, and pointed out what they ought to see" (P. 47)</p>	<p>2) "Я тотчас наострил свой ум. Но ему была свойственна английская медлительность, и он все перепутал, пока мистер Фрэнклин не указал на то, что именно следовало видеть" (С. 46)</p>
--	---

Как видим, структура английских предложений сохранена, перевод идентичен оригиналу за исключением подчеркнутых мест. В примере 1 в переводе сохранена разговорность речи Беттериджа. Это особенно видно в последнем предложении; разговорная лексика (попусту, вытаращил глаза) рядом с научными словами "объективная и субъективная сторона" создает дополнительный комический эффект. В подчеркнутом предложении примера 1 при переводе полностью сохранен смысл, но снято метафорическое значение (сравнение с судном, держащим курс между двумя берегами), что несколько обедняет художественные достоинства оригинала.

В примере 2 переводчик почувствовал то конкретное значение, которое Коллинз придал абстрактному существительному "ум" (ум все перепутал, может видеть), но не смог довести это до конца ("Фрэнклин забрал ум в свои руки") выпущено из перевода. Переводчик не нашел идентичного или равнозначного разговорного выражения и решил опустить его при переводе без потери смысла для абзаца. Разговорное значение, в котором употребляется существительное "ум" Беттеридж передано глаголом "наострить", что сохранило речевую характеристику персонажа.

Мариэтта Шагинян была первой, кто познакомил советских читателей не только с романом "Лунный камень", что удалось ей блестяще, но и с жизнью и творчеством Коллинза – до сих пор ее небольшая статья об Уилки Коллинзе перепечатывается вместе с ее переводом романа "Лунный камень" разными издательствами [9, с. 477, 478].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Dickens, Henry Fielding. The Recollections of Sir Henry Dickens, K.C.* – London: William Heinemann Ltd., 1934.
2. Русский перевод цит. по: *Коллинз, У.* Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1: Женщина в белом: Роман / пер. с англ. Т. Лещенко-Сухомлиной. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; Литература, 2001.
3. Далее цит. по: *Collins, Wilkie. The Woman in White.* – London: Penguin Books (Penguin Popular Classics), 1994.
4. Родилась в Москве в семье врача. Получила прекрасное домашнее образование, окончила историко-философский факультет Высших женских курсов. Была знакома с Гиппиус и Мережковским, интересовалась философскими концепциями символистов. Автор множества статей, очерков, художественных книг ("Orientalia", "Перемена", "Приключение дамы из общества", "Месс-Мэнд", "Кик", "Гидроцентральный", "Семья Ульяновых"). На протяжении многих лет пишет литературные портреты людей, которые были близко знакомы ей (Н. Тихонов, Ходасевич, Рахманинов) или жизнь и творчество которых были ей дороги (Т. Шевченко, И. Крылов, Гёте).
5. Русские писатели и поэты. Краткий биографический словарь. – М., 2000.
6. *Коллинз, У.* Лунный камень. Семейная история: Роман. Повесть / У. Коллинз; пер. с англ., предисл. М. Шагинян. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. Перевод взят по изданию: *Коллинз У.* Лунный камень / У. Коллинз; пер. с англ.; послесл. М. Шагинян. – М.: Правда, 1987.
8. *Collins, Wilkie. The Moonstone / Collins, Wilkie.* – London: Penguin Books (Penguin Popular Classics), 1994.
9. См., например: *Коллинз, У.* Лунный камень. Семейная история: Роман. Повесть / У. Коллинз; пер. с англ., предисл. М. Шагинян. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 5–8.; *Шагинян, М.* Коротко об Уилки Коллинзе / М. Шагинян // Уилки Коллинз. Лунный камень. – М.: Детгиз, 1960. – С.491.; *Коллинз, У.* Лунный камень / У. Коллинз; пер. с англ.; послесл. М. Шагинян; ил. Е. Мухановой. – М.: Правда, 1987.

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЕДИНСТВА ЕГИПЕТСКОЙ ДИЛОГИИ Д.С. МЕРЕЖКОВСКОГО»

Д.С. Мережковский неоднократно указывал на неразрывную связь своих произведений, эта проблема рассматривалась во многих исследованиях творчества писателя. Однако некоторые ее частные аспекты остаются еще недостаточно разработанными. К ним, можно отнести элементы художественной структуры, связывающие воедино романы «Рождение богов. Тутанкамон на Крите» и «Мессия». Не претендуя на абсолютную полноту, мы рассмотрим эти элементы как систему и выделим среди них доминирующие.

Прежде всего, входящие в дилогию романы связывает положенный в их основу исторический материал. Дело в том, что в эмигрантский период обострился интерес Мережковского к древнему Криту и Египту [1, с. 196]. Сам выбор исторического материала не случаен. Еще в трилогии «Христос и Антихрист» проявляется тяготение Мережковского к переломным эпохам. Переломный характер связывает между собой и изображенные в дилогии культуры древнего Крита и Египта. Как известно, к XIV веку до н. э. относится затухание и катастрофическая гибель минойской цивилизации в результате природных катаклизмов, изображенная в романе «Рождение богов. Тутанкамон на Крите» [См.: 5, с. 93]. К этому же периоду относится грандиозная религиозная реформа фараона Ахенатона, изображенная в «Мессии» [3, с. 57].

По мнению исследователей, в рассматриваемых произведениях Д.С. Мережковский стремился «к достоверному воссозданию исторического декорума», «музейной безупречности» и «точности художественного зрения». В связи с этим А.В. Лавров вполне справедливо относил эти романы «к подвиду историко-археологическому» [4, с. 23]. Действительно, можно увидеть очень подробное, детальное и четкое воспроизведение ландшафтов, архитектурных сооружений, обрядов и церемоний, особенностей быта, органично впле-

тающихся в развитие действия. Таким образом, отмеченную художественно-изобразительную особенность также можно отнести к средствам, связывающим романы «Рождение богов. Тутанкамон на Крите» и «Мессия».

При этом важно уточнить мысль А.В. Лаврова, согласно которой «культура Средиземноморья первой половины XIV в. до рождения Христова интересует писателя не столько в своем самоценном содержании и значении, сколько как возможность указать на сакральные предзнаменования» явления Христа [4, с. 12]. Отмеченная в предыдущем абзаце изобразительная манера как раз позволяет увидеть отрицаемое исследователем самоценное содержание. Однако диалогическое осознание специфики собственной культуры позволяет увидеть в ней сходные моменты с другими культурами, что и происходит с наиболее важными персонажами дилогии. В свою очередь эти сходные моменты приобретают философско-символическое значение и становятся концептуальной основой, объединяющей части дилогии. Чтобы показать это, обратимся к героям, в сознании которых происходит соотнесение родной и чужой культуры.

В восприятии Тутанкамона, оказавшегося послом на Крите, поначалу проявляется отвращение к нечистым, необрезанным чужеземцам и восхищение перед искусством, намного опередившим древнеегипетское искусство своей пластичной живостью. Верхом роскоши кажутся египтянину водопровод и канализация. Тутанкамон с недоверием выслушивает легенду о Минотавре. В то же время на приеме у царя он замечает, что бычьи маски окружающих его критян вполне соотносятся со звериными масками египетских жрецов. Тем самым автор дает понять, что обе культуры, при их различии, объединяются началами языческого пантеизма, обожествляющими животный мир. В дальнейшем эта тема с большими подробностями

и глубиной разрабатывается уже в романе «Мессия» через восприятие египетской культуры жрицей Дио.

Однако Египет под углом зрения жителя Крита ярко показан уже в первой части дилогии. Наделенный острым умом и обширной эрудицией, царь Идомин показывает изумленному Тутанкамону знание основ учения, разработанного фараоном-реформатором Ахенатомом: «Проклят Амон, бог войны; благословен Атон, бог мира» [6, с. 64]. При этом, подчеркивая наднациональный характер этого учения, Идомин соотносит его с идеей о золотом веке из древней священной песни Крита: чтившие милосердную Матерь-богиню, «Первые люди не знали бога войны и убийства» [6, с. 64]. Новые параллели углубляют понимание религии Ахенатона. Солнечный бог Атон уподобляется распространенному среди народов Восточного Средиземноморья богу Адуну (известному в древнегреческой мифологии под именем Адониса). Это божество, чья гибель стала условием продолжения жизни на земле [8, с. 10] в ходе дальнейшего разговора четко соотносится с Озирисом, благодетелем человечества, растерзанным злым божеством Сэтом [8, с. 112]. Тем самым светлая, основанная на солярном монотеизме религия Ахенатона соотносится с языческими культурами страдающего, жертвующего собой бога. Как видим, уже в первой части дилогии автор рассматривает религиозный переворот в Египте XIV века до н. э. как предвосхищение христианской миссии, что художественно реализуется во второй части.

Следует отметить, что в рассматриваемом отрывке первой части дилогии отразились религиозно-философские идеи самого Мережковского, высказанные, например, в «Тайне трех» [7, с. 82]. Однако из-за враждебного отношения к «сумасшедшему» миролюбию Ахенатона царь Идомин едва ли может считаться проводником авторской идеи. Свое подобие этот пронизывающий политик видит в Тутанкамоне, который за маской почтительности скрывает расчетливое властолюбие и готовность к предательству. Это сходство, заложенное в первой части дилогии, полностью раскрывается во второй. Так, царь Идомин пришел к власти в результате убийства матери. Тутанкамон стал фараоном, физически устранив усыновившего его Ахенатона. Низменная натура Идомина

наиболее ярко проявляется в припадках ярости, делающих его похожим на человека-зверя Минотавра. Критский царь, носящий в соответствии со своим саном бычью маску, олицетворяет кровавый, бездуховный культ звероподобного божества, в который выродилась светлая религия Матери богов. Низменность Тутанкамона в «Мессии» подчеркивается тем, что он в сознании положительной героини (Дио) постоянно уподоблялся сопровождавшей его ручной кошке, «ласковой гадине». На уровне культурных ассоциаций это уподобление свидетельствует о том, что Тутанкамон также является проводником старой, политеистической религии, почитавшей богов в образах различных животных. Будучи менее кровавой по сравнению с культом Минотавра, она в худших своих проявлениях стала защитницей бесчеловечных социальных порядков. Не случайно предки Ахенатона, прославившиеся своими завоеваниями и жесткой политикой изображаются Мережковским благословляемыми богом Амоном в облике овна [6, с. 182-183]. Не случайно после своей победы Тутанкамон стал фараоном Тутанкамоном, ревнителем старой религии.

Итак, мы увидели, что многочисленные культурно-исторические ассоциации, представленные в конце 2-й части романа «Рождение богов» являются как бы прологом к роману «Мессия». В них даются намеки на изображенную во второй части подвижническую миссию фараона-реформатора Ахенатона, на ее гибель под воздействием враждебных ей сил: выродившегося язычества и агрессивного демона великодержавного начала.

Не менее важную роль в плане обеспечения единства частей древнеегипетской дилогии играет образ Дио. Многочисленные перипетии делают ее посредницей между показанными в «Рождении богов» древними культурами Восточного Средиземноморья и изображенной в «Мессии» египетской культурой. Одновременно ее поступки и суждения, связанные с индивидуальными духовными поисками, приобретают в контексте дилогии мистериальный смысл. Будучи жрицей великой Матери-богини, она прозревает сокровенные тайны этого изначально светлого культа и готовится принять высшее посвящение. Суть тайны заключается в том, что «не человека терзает, а в человеке терзается Бог; не человека убивает, а в человеке

умирает Бог». Это значит, что божественная благодать проявляется через человека. В данном контексте новое значение приобретают параллели между богами-страдальцами, которые ранее, в конце 2-й части «Рождения богов» проводились царем Идомином, а в конце 3-й части актуализируются во время разговора Дио с Эойей: «Таммуз, Озирис, Аттис, Адон ханаанский и ваш Адун, и наш Загрей-Дионис, - все боги умирают?» [6, с. 83]. Здесь же мы узнаем, что критский Адун «родился человеком, чтоб умереть...» [6, с. 83], а «бог Загрей-Дионис родился человеком, Орфеем певцом. Так сладко пел, что звери и камни слушали его, а люди убили...» [6, с. 84]. Через рассматриваемую героиню автор проводит мысль, что благие боги объединяются не только ролью страдальца во имя блага мира, но и человеческим воплощением. В итоге она прозревает пришествие нового, неведомого бога, и еще более очевидной становится изображаемая во второй части диалогии миссия божьего сына и одновременно человека Ахенатона.

Ключевым для первой части диалогии становится противоречие между идеей жертвующего собой бога и требующим человеческих жертв культом звероподобного божества умирающего Крита. Смерть юной Эойи, ставшей жертвой священного быка во время священных игр в кносском дворце, заставляет Дио разувериться в выродившемся культе Великой Матери. Убийство священного быка приводит героиню к бегству в Египет, и именно эта развязка перетекает в завязку «Мессии». Во второй части диалогии показана реализация пути героини, только намечавшегося в первой части. И здесь важно обратить внимание на начало «Мессии», где показывается восприятие героиней традиционной египетской культуры. Ключевой является 4-я глава 1-й части. Героиня со светлой улыбкой воспринимает трогательное ухаживание жрицы за крокодилом возле святилища египетских Матерей-богинь и видит единую основу критской и египетской религии: «Ваша Мут и наша Ма – одна Небесная Мать, благословляющая всю земную тварь» [6, с. 182]. Однако замечания Пентаура о том, что фараон-миролюбец Ахенатон надругался над Богиней-Матерью, заставляют героиню задуматься. Воспоминание об убийстве священного быка дает ей понять, что даже неза-

мутненный культ Великой Матери, обожествляющий плоть, уже не удовлетворяет ее. Именно поэтому она стремится к тому новому, что воплощает собой Ахенатон. Именно встреча Дио с фараоном-реформатором (Ч. 2, гл. 3) вводит его на страницы не как объекта чужих суждений, но как полноправное действующее лицо. Именно с этого момента героиня становится последовательницей новой религии, которую автор рассматривал как «опыт подражания еще не пришедшему Христу» [4, с. 15].

Итак, образ Дио становится главным связующим звеном, объединяющим части диалогии в идейное целое. При этом духовный путь рассматриваемой героини является также символом, указывающим на концепцию Мережковского, сформировавшуюся еще в период работы над исторической трилогией, а теперь ставшую дополнительным звеном, обеспечивающим единство диалогии. Не случайно Т.А. Манухина в рецензии на первую часть диалогии охарактеризовала Дио как «своеобразный тип языческой монахини» [цитируется по: 4, с. 13], а в самом произведении неоднократно указывается, что ее предназначение в том, чтобы быть «девой безбрачной» [6, с. 41]. В связи с этим судьба последовательницы монотеистического культа символически предвещает крайний аскетизм и борьбу с плотью, развязанную историческим христианством. Как известно, Мережковский не одобрял эту борьбу и мечтал о синтезе религии духа и религии плоти [2, с. 57]. В связи с этим духовный выбор героини выражен в первой части диалогии кровавой сценой убийства священного быка (Ч. 6, гл. 2). Во второй же части одинокий, торжественно славящий единого Бога и силой государственного аппарата уничтожающий древнее язычество Ахенатон приходит к духовному кризису. Выходом для героя становится отказ от государственной власти и проповедническая жизнь в народной толще под именем пророка Баты. При этом Бата – это сказочный персонаж, превратившийся в быка, и одно из имен древнего бога Озириса. Как и в жизни Дио, в перипетиях судьбы Ахенатона можно увидеть намек на будущий кризис исторического христианства и необходимость религиозного синтеза.

Важным вспомогательным средством, обеспечивающим художественное единство диалогии,

становятся цитирование древних религиозных текстов. Во многих случаях именно с их помощью в «Рождении богов» создается образ-символ во-человечившегося и страдающего бога, который в «Мессии» раскрывается через образ Ахенатона. Подробное рассмотрение этих элементов – задача отдельного исследования. Мы коротко проанализируем лишь те, которые встречаются в обеих частях диалогии и являются наиболее наглядными показателями их единства.

Прежде всего следует указать на отрывок из гимна единому Богу-Солнцу Атону, автором которого принято считать самого фараона Ахенатона. В первой части диалогии он представлен выдержкой, начертанной на жертвенном блюде: «Все племена и языки пленил ты в свой плен, заключил в узы любви, соединил, Единый...» [6, с. 93]. Это блюдо прислал в подарок великой жрице Крита Ахенатон, и момент его вручения весьма важен в свете рассматриваемой проблемы. Наделенная пророческим даром и посвященная в высшие тайны страдающего бога Адуна, жрица благословляет Дио на приобщение к новому учению и предвидит темную миссию Тутанкамона. Все это, в свою очередь, является главными событийными узлами второй части диалогии. В «Мессии» полный текст этого гимна дается уже от лица Дио (Ч. 2, гл. 9), приобщившейся к религии Бога-Солнца, тайно записывающей мысли Ахенатона, создающей, по замыслу автора, прообраз Евангелия. Помимо этого во второй части диалогии многократно встречаются отрывки из гимна, являясь своеобразным поэтическим комментарием к развивающемуся действию. Этот аспект проблемы уже исследован, и поэтому нет необходимости рассматривать его в данной работе.

Внимания заслуживает песня-плач о вавилонском Таммузе, отрывки из которой впервые звучат в третьей части «Рождения богов» [6, с. 82, 83, 87]. Как известно, Таммуз, подобно Адонису, является богом плодородия, умирающим во имя всего живого [8, с. 10]. Именно эта песня пробуждает в Дио мысль о единстве всех страдающих божеств, о тайне их воскресения (Ч. 3, гл. 5). Эту тайну она надеется узнать от царя Египта Ахенатона, что и происходит во второй части диалогии. Отрывок из рассматриваемой песни звучит и в финале «Рождения богов». Теперь он непосредственно связан с

вавилонским купцом Таммузададом. Функцию этого героя определяет созвучие его имени и имени жертвующего собой бога. Спасая Дио от казни, он умирает, распятый и сожженный на жертвенном алтаре. Характер этой смерти опять отсылает нас к христианскому архетипу, который во второй части реализуется при изображении миссии Ахенатона. В связи с этим вполне закономерно, что отрывки из песни о Таммузе лейтмотивом звучат во второй части трилогии, подчеркивая трагизм положения и скорую гибель фараона-реформатора. Он также гибнет в огне, а развалины, ставшие его могилой, увенчаны петельным крестом – древнеегипетским символом вечной жизни. При этом, как указывает А.В. Лавров, главенство Таммуза и Таммузадада в предвосхищении миссии Ахенатона не случайно: ведь «именно из Вавилона пришли волхвы, хранители древней мудрости поклониться младенцу Иисусу» [4, с. 13].

Итак, доминирующими элементами, обеспечивающим художественное единство египетской диалогии Д.С. Мережковского, являются образы-символы, связанные с христианским архетипом. Средством их актуализации становятся сферы сознания и поведения, а в некоторых случаях и портреты героев, в которых диалогически соотносятся элементы различных культур. При этом важную функцию выполняет цитирование священных текстов народов Средиземноморья и Междуречья. В большинстве случаев именно их восприятие провоцирует соотношение культур. Кроме того, части диалогии связываются лейтмотивным повторением двух священных текстов. И наконец, проявляясь в «Рождении богов», все указанные средства предопределяют основные перипетии сюжета «Мессии».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гиппиус, З. Живые лица / З. Гиппиус.* – Тбилиси, 1991. – Т. 2.
2. *Зеньковский, В.В. История русской философии / В.В. Зеньковский.* – Л., 1991. – Т. 2. Ч. 2.
3. *История Древнего Востока / под ред. В.И. Кузицина.* – М., 2001.
4. *Лавров, А.В. История как мистерия. Египетская диалогия Д.С. Мережковского / А.В. Лавров // Мережковский Д.С. Мессия.* – СПб., 2000.

5. Лурье, С.Я. История Греции / С.Я. Лурье. – СПб., 1993.

6. Мережковский, Д.С. Мессия / Д.С. Мережковский. – СПб., 2000.

7. Мережковский, Д.С. Тайна трех. Египет – Вавилон / Д.С. Мережковский. – М., 2001.

8. Мифологический словарь / М.Н. Ботвинник и др. – М., 1993.

УДК 82.09

© М.Ю. Трубицына, 2005
Кафедра литературы

ОБРАЗ СЯТТЕЛЯ НКОЛАЯ ЧУДОТВОРЦА В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ШМЕЛЕВА

Святитель Николай Чудотворец, почитаемый всем христианским миром, особенно близок русскому сердцу как милостивый помощник в бедах, избавитель от всяких зол и ходатай к Богу. Поэтому, начиная с жанров самобытного поэтического творчества – в песнях, былинах, пословицах, поговорках, духовных стихах – можно найти «не только присутствие имени Святителя, но и немало отдельных произведений, посвященных всецело ему» [1, с. 629].

Данная традиция получила свое развитие в литературе русского зарубежья. Ценности православной культуры послужили источником вдохновения для таких писателей-эмигрантов, как Б.К. Зайцев (рассказ «Улица святого Николая», 1921), В.А. Никифоров-Волгин (рассказ «Заутреня святителей», 1926), А.М. Ремизов («Николины притчи», 1917), И.С. Шмелев (роман «Пути Небесные», 1935-1936, 1944-1947).

Божий мир, как «метафизическая реальность» [2, с. 371] возникает и в дореволюционный период творчества Шмелева в образах святых, героев-праведников, в деталях пейзажа, описаниях обстановки (иконы), в мотивах чуда, молитвы. Первые наброски романа «Пути Небесные», который наиболее полно отразил особенности православного мироощущения и стал завещанием Шмелева, можно различить в повести «Человек из ресторана», созданной в России в 1911 году.

Интересно, что, так же как и роман «Пути Небесные», повесть «Человек из ресторана» посвящена жене Шмелева – Ольге Александровне, которая сыграла большую роль в духовном прозрении писателя: «Она потихоньку очистила от пыли божницу, заправила остывшую лампадку и засветила ее» [3, с. 38].

Главный герой повести – официант Яков Скороходов – религиозный человек, вера которого получила свою осмысленность в испытаниях и скорбях. Поступки и слова Якова Скороходова обусловлены живой памятью о Боге, опасением совершить грех. Он горюют, что сын отошел от веры, не ходит в церковь. Не понимая отношений с молодой квартиранткой-революционеркой, отец предостерегает Колю от греха. Во время одного из споров с сыном Яков Софронович призывает в свидетели Божью Матерь: «Вот тебе Казанская Божия Матерь... при ней говорю, как мне тяжело!» [4, с. 157]. По-христиански Скороходов не осуждает революционеров: «И нет у них ничего, и голы они, как я, если еще не хуже... Господь все видит и всему положит суд свой» (С. 209).

Нравственную победу одержал герой, когда нашел крупную сумму денег и вернул ее. Зная о божественном всеведении, он убежден, что «будет мне возмездие и причтется» (С. 188). И тут же, оценивая последующие события, связанные с побегом сына из тюрьмы и его неожиданным спасении, говорит: «<...> полагаю, что причлось. В городе незнаемом старичок торговал теплым товаром. Причлось может быть. Может быть и за это!» (С. 189).

В повести художественное время представлено не датами, а христианскими праздниками (Рождество, Великий пост, Пасха). Рождество Яков Софронович встречал в одиночестве и печали. Разрушилась семья: умерла жена, дочь ушла из дома, сын попал в тюрьму. Поэтому нахлынули воспоминания о том, каким радостным и торжественным был этот праздник: обильный стол, подарки. Ни солнечный день, ни колокольный звон не рассеивают тоску. Но как предзнаменование перемен,

которые все же обязательно произойдут, герой вдруг замечает у замерзших окон распустившуюся черемуховую ветку. Именно она становится знаменем соприсутствия иного, того что оно по-прежнему рядом, лишь затуманено субъективным чувством и потому незримо. На мгновение герой пробуждается и признается: «Так как-то необыкновенно мне стало. Как подарок необыкновенный к празднику...» (С. 232). Автор акцентирует внимание на слове «необыкновенный», так как случившееся несет на себе оттенок необычайного, чудесного. Когда персонаж не видит просвета в жизни, проклинает свою судьбу, ему открывается сияние в душе, но «<...> пришло это сияние через муку и скорбь» (С. 233).

Добрый, набожный старичок вложил в сознание героя «сияние правды»: сила у добрых людей от Господа! В побеге сына-революционера для него ощущается действие Промысла Божия, когда хаотичная для поверхностного взгляда череда поступков совмещается в значимый и цельный ряд мелких случайностей, которые были неблагоприятны для героя (сын ищет спасения на базаре, где легче его схватить, он прячется в лавке, в тупике), но Бог зло обращает во благо бежал на людей, на погибель, но именно в безвыходном положении обрел защиту). Незнакомый старичок прежде чем принять решение, молится перед иконой, и потом прячет Николая, сказав: «Бог тебе судья» (С. 235).

Эти слова старика-купца перекликаются с размышлениями самого Якова Скороходова, когда он не осуждал революционеров. Верить в промысел Божий призывает и другой персонаж – парикмахер Кирилл Саверьяныч: «... а нам пока всем терпеть и верить в промысел Божий. Этого вы не забываете!» (С. 124).

В данном контексте значимой становится каждая деталь. Например, совпадение имен: и сына Якова Скороходова, и старика-купца, спасшего его, зовут Николаем. Таким образом, герои получают имя одного из самых любимых святых на Руси – Святителя Николая, архиепископа Мир Ликийских, чудотворца. В переводе с греческого Николай означает «побеждающий народ» – так в имени сходятся два противоположных представления о силе, способной привлекать (побеждать) людей: человеческой – революционеров и божественной, которая действует в мире через праведников. Так, в повести Кирилл Саверьяныч упоминает имена святых апостолов Петра и Павла («Правда-

то, она... у Петра и Павла!» (С. 124), которые благодаря неутомимой проповеднической деятельности, превышающей человеческие силы, распространяли веру среди иудеев и язычников. «Сила Моя совершается в немощи» (2 Кор., 12, 9) – этими словами апостол Павел выразил мысль о смирении человека, как необходимом условии для получения помощи от Бога, возможности творить добро людям. Образец такого смирения и милосердия явил собой незнакомый старичок, который осознал, что не он сотворил добро, а Бог подсказал ему правильное решение: «Не знаем мы, как и что... Пусть Господь знает... И больше ничего» (С. 236).

Закономерности в именовании героев рассказов Шмелева 1910-1920 гг. обнаружила Н.В. Виноградова: имя «тесно связано с духовной сущностью героя и художественными задачами произведения» [5, с. 44]. В повести «Человек из ресторана» реализуется этимологическое значение именной основы. Своеобразную переходную ступень в этой сложной, но логичной эволюции можно увидеть в рассказе «Под небом». Здесь Николай Чудотворец, с одной стороны, герой истории, рассказанной охотником Дробью. Он – судья, наказавший за неправду всевластного боярина, мучившего своих крепостных когда-то, во времена Ивана Грозного (т.е. давность времени превращает чудо в сказание). С другой стороны, сами герои могут быть похожи обликом или поступками на Николу: например, дедушка Софрон, лычком подпоясанный, с калиновой палочкой в руках, выводящий сбившихся путников из трясины.

В романе «Пути Небесные» используется другая возможность: «проецирование жития одноименного святого на судьбу героя» [5, с. 44]. Святителя Николая почитают за «чудес море». Особенно помогает святой в случаях смертельной опасности. В романе главную героиню – Дариньку спасает не старик-квартильный, похожий на святого, а сам Николай Чудотворец, так как оказалось, что упоминаемого квартильного не было уже в живых, когда произошло чудо: «Так что это уж не наш Микола-Строгой спас ту девицу, ... а ... другой Такое не раз бывало, и слышать доводилось ... и в книгах написано, под цензурой» [6, с. 537].

Еще одно чудо совершил святитель Николай в романе – «прикрыл собой» драгоценные серьги, которые были «предназначены для Дариньки». Главный персонаж – интеллигент-рационалист

Виктор Алексеевич, - помимо своей воли, отчетливо ощущает связь этих двух чудес со своей жизнью. Он видит «скрещение путей» и в центре – образ святого – «победителя народов», который ведет героя из мира логики и рассудка в мир знамений и святости. Таким образом, сравнение показывает, что изменение функции данного образа идет в том направлении, которое было задано в повести «Человек из ресторана»: акцентированность на данном имени – Николай – «вырастает» до образа святителя Николая как реально действующего героя в позднем творчестве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Житие и чудеса Св. Николая Чудотворца и слава его в России / сост. А. Вознесенский и О. Гусев. – СПб., 1994.

УДК 168.522

2. Любомудров, А.М. Православное монашество в творчестве и судьбе И.С. Шмелева / А.М. Любомудров // Христианство и русская литература. – СПб., 1991.

3. Сорокина, О.Н. Московянина. Жизнь и творчество Ивана Шмелева / О.Н. Сорокина. – М., 1994.

4. Шмелев, И.С. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / И.С. Шмелев. – М., 1989. (Далее ссылки на это издание с указанием страниц в тексте).

5. Виноградова, Н.В. Имя литературного героя в творчестве Шмелева (на материале рассказов 1910-1920 гг.) / Н.В. Виноградова // Русская литература и российское зарубежье: параллели и пересечения. – Алушта, 1996.

6. Шмелев, И.С. Пути Небесные. Избранные произведения / И.С. Шмелев. – М., 1991. (Далее ссылки на это издание с указанием страниц в тексте).

© Т.А. Лебедева, 2005
Кафедра литературы

МИР ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ В «ТЕМНЫХ АЛЛЕЯХ» И.А. БУНИНА

Обращаясь к теме усадьбы, Бунин опирался на традицию изображения этого образа, сложившуюся в русской литературе конца XVIII – XIX вв.

В цикле новелл «Темные аллеи» (1937 – 1949) тема усадьбы занимает одно из центральных мест: в большинстве своем это произведения не только о любви, но и о России, о русской жизни, одной из важных составляющих которой является и жизнь усадебная.

Само название сборника – «Темные аллеи» (по первому произведению) – предполагает обращение к культурной памяти читателя: появление у реципиента ассоциаций с дворянскими усадьбами и ориентация его на определенный литературный контекст; тем более, что в заглавии рассказа и цикла писателем вынесено «чужое слово» – цитата из стихотворения Н.П. Огарева «Обыкновенная повесть» (1842).

«Темные аллеи» – это одна из реалий дворянского имения, которая была опозитивирована еще в русской лирике XIX века. Усадебные аллеи были воспеты К.Н. Батюшковым, А.Н. Апухтиным, А.А. Фетом и многими другими. Но в поэтике

И.А. Бунина темные аллеи – это и символ усадебной жизни России, и символ трагичности любви. Кроме того, будучи знаковым компонентом помещичьего сада (парка) данный образ приобретает дополнительную смысловую нагрузку и выступает в бунинском тексте выразителем символического значения образа «утраченного рая».

Анализ нескольких произведений позволяет воссоздать «лицо» русской дворянской усадьбы, ее типичные черты (на уровне культурной памяти) в текстах писателя, а также выявить индивидуальные особенности изображения художником усадебного мира.

В рассказах Бунина представлены, в основном, имения небогатых, часто уже разоряющихся помещиков. Интерьер дома в этих произведениях почти не прописан, что позволяет сделать вывод о его типичности, о постоянстве его составляющих во многих мелкопоместных усадьбах. Кроме того, «неполнота» присутствия в тексте констант усадебного интерьера объясняется как жанровыми особенностями (небольшой объем текста), так и «расчетом» на осведомленность читателя. Другое

дело богатые или, наоборот, совсем обветшалые усадьбы – там интерьер символичен – служит средством характеристики как материального состояния владельцев имения, так и самих помещиков. Изображение таких усадеб дается в основном глазами героя, а потому может строиться в тексте по принципам со- и противопоставления данных имений и их собственников имениям мелкопоместным (т. к. бунинский герой – обычно выходец именно такой усадьбы).

Например, герой рассказа «Антигона» (1940) каждое лето, приезжая к своим богатым родственникам, «вступал на некоторое время в жизнь совсем иную, в удовольствие большого достатка» [1]. Кажется, что любая мелочь в доме генерала исполнена важности и говорит о достатке, респектабельности. Бунин довольно подробно описывает усадьбу и ее быт, но описание это не отличается той теплотой, которая свойственна изображению писателем более простых (в плане внешнего убранства и внутренних отношений) мелкопоместных усадеб. В рассказе «Антигона» «изысканность» усадьбы является отражением чопорности ее хозяев, все в доме отвечает требованиям приличий высшего общества, но ничто не напоминает герою о «родовитости» семьи. Отсутствие фамильных вещей – «минус-прием», так же как номинация «новый дом», служит средством выражения авторского отношения к генеральской усадьбе.

Примером обедневшего имения может служить усадьба соседа-помещика в рассказе «Муза» (1938). Автор называет ее не просто бедной, а «жалкой»: «пошел к жалкой усадьбе Завистовского: голая аллея деревьев, ведущая к ней по полю, потом въезд во двор, слева *старый, нищий* дом, в доме темно... Поднялся на *обледенелое* крыльцо, с трудом отворил тяжелую дверь *в клоках обивки*, в зале *«бугристый диван»* (V, с. 275) [Выделено нами. – Т. Л.].

Психологизм и лаконизм бунинского стиля изображения обедневших усадеб проявляется в том, что через отдельные детали предметного мира усадьбы, портрета ее владельца И.А. Бунин показывает и характеризует как уровень материального достатка, так и уровень духовной культуры того или иного помещика. Художественно воспринимая нищету и разрушение «дворянских

гнезд», писатель скорбит о судьбе подобных усадеб, но причину их бедственного состояния он видит именно в помещиках, которые деградируют и сами себя «изживают». Деятельные усадебовладельцы – редкость в изображении писателя.

Характерно, что, как и в рассказах 1900-х годов (например, «Антоновские яблоки»), в большинстве художественных произведений писателя периода эмиграции никакого противостояния между дворянством и крестьянством не было: существовала гармония – своего рода миф о «социальном единстве», «семейственности».

Мир усадьбы в рассказах И.А. Бунина неотделим от мира природы. Месторасположение помещицкой усадьбы делает возможным «почувствовать» красоту природы и приблизиться к ней.

Но не все бунинские герои, даже «птенцы дворянских гнезд», обладают способностью понимать, чувствовать природу. Этим «даром» наделены те из них, которые обладают и «даром» любить, которые чувствуют себя частью природы и воспринимают ее как живую, могучую высшую силу. Происходит своеобразный «диалог» между природой и мыслями, чувствами персонажей.

В рассказе «Таня» (1940) погода выступает на стороне любящей крестьянской девушки. Героиня просит Господа «под гул метели» (V, с. 339), чтобы еще хотя бы два дня постояла такая непогода, чтобы ее милый не смог уехать, – и он уезжает через два дня.

В минуты счастья и горя Таня поет народную песню про «зеленый сад». Сад – свидетель встреч влюбленных. Перед последним отъездом героя сад «волнуется», «шумит»; по особенному лают собаки: зло, «беспомощно», «безнадежно», «плачуще» (V, с. 340 – 341). Отметим, что по народной примете подобный лай собак означает смерть: «собаки покойника чуют». И в произведениях Бунина такой лай выступает символом грядущей трагедии (например, в стихотворении «Канун» («Хозяин умер, дом забит...») (1916) шалый пес – знаменье кровавых событий, когда даже Бог не сможет спасти Русь от рати «бесноватых» (I, с. 334); в романе «Жизнь Арсеньева» он предвещает известие о смерти Лики). В рассказе «Таня» тревога сада и собак также оказалась не напрасной: герой больше никогда не возвращается в деревню, и причиной тому стали события «страшного семнадцатого года» (V, с. 342).

Усадьба и сад в рассказах могут персонифицироваться, например: «<...> среди всего того счастливого, бесцельного, привольного и спокойного, что глядело из сада в открытые окна, – небо, зелень, солнце <...>» (V, 378), «тепло старого дома, одинокого в белой тьме несущегося снежного моря» (V, 335) [Выделено нами. – Т.Л.]. Последний пример демонстрирует характерную для писателя концентрацию тропов на небольшом участке текста: оксюморон «белая тьма» (снежная зимняя ночь); сравнение «снежное море» (снежная буря, стихия), постоянный по отношению к господскому дому эпитет «старый», психологический эпитет «одинокий». «Одинокая усадьба» среди разгулявшейся стихии – повторяющийся образ (например, в «Жизни Арсеньева»).

В рассказах Бунина функцию психологического воздействия на человека оказывает и природа, и весь уклад усадебной жизни.

Исторически на смену усадьбе приходит дача. Но она не воспринимается писателем как Дом. Вместе с усадьбой уходит и присущая ей атмосфера духовности.

Несомненно, что авторские симпатии принадлежат дворянским усадьбам, причем тем из них, которые имеют историю и хранят культурную память поколений. Атмосфера именно такой, сохраняющей «душу», усадьбы является одним из основополагающих факторов формирования характеров «любимых» бунинских персонажей – людей, «одаренных» способностью чувственного отражения действительности.

Нашедший свое выражение в рассказах цикла «Темные аллеи» бунинский пассаизм – предпочтение прошлого настоящему и будущему – во многом обусловлен тоской по родине, по утраченному Дому. Именно поэтому прошлое для И.А. Бунина, по словам С.Ю. Ясенского, «есть вмещилище красоты, гармонии и порядка, тогда как настоящее и будущее с ними трагически разлучены» [2, с. 112.]. Поэтому, зная реальную историю дворянской усадьбы и России в целом, писатель, «воссоздавая» действительные черты усадебного мира, все же стремился художественно закрепить то светлое и «уютное», что обычно связывается с представлением о родном доме. И в этом состоит, по мысли Ясенского, «культурная миссия» памяти: «привносить в восприятие гармонию, <...> производя отбор впечатлений и усиливая их облагораживающее воздействие на душу человека» [Там же].

Будучи в реальности утраченной, усадьба продолжает жить в воспоминаниях писателя и в его произведениях, в закодированной форме художественного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бунин, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Бунин. – М., 1987 – 1988. – Т. 5. – С. 296. (Далее цитируется по данному изданию с указанием номера тома и страниц.)

2. Ясенский, С.Ю. Пассаизм Бунина как эстетическая проблема / С.Ю. Ясенский // Русская литература. – 1996. – № 4.

УДК 882

© Е.А. Буриштинская, 2005
Кафедра литературы

ОБРАЗ ХРИСТА В РАССКАЗЕ И.С. ТУРГЕНЕВА «ЖИВЫЕ МОЩИ» И РУССКАЯ ИКОНОПИСНАЯ ТРАДИЦИЯ

Русское национальное искусство, игнорируя церковные каноны, стремилось воссоздать «земной» образ Иисуса Христа. Влияние народного творчества сказывалось в оформлении русских церквей и монастырей (фрески новгородских и псковских монастырей, иконы А. Рублева, Диони-

сия, С. Ушакова, Н. Истомина, Ф. Зубова, Г. Никитина и т.д.). На иконах Рублева образ Христа настолько очеловечивается, что совершенно утрачивает отвлеченный культовый характер [6]. Г. Никитин, стремясь к преодолению символической основы христианской иконописи, отказыва-

ется от “всеобщего во имя частного” при изображении Иисуса [3, с. 230]. В эпоху деятельности Сергия Радонежского, митрополита Алексия, Стефана Пермского в русской иконописи происходит “полный переворот”, связанный с русификацией облика святых [7].

В произведениях И.С. Тургенева отсутствуют характерные детали, указывающие на национальную принадлежность Христа. Писатель заостряет внимание на общечеловеческом содержании Сына Божьего. Тургеневу близок облик Христа, созданный Рублевым, Дионисием, Никитиным, так как в нем запечатлена идея любви к человеку [5, с. 37, 38]. Портреты Иисуса в произведениях писателя (“Живые мощи”, “Христос”, “Милостыня”) имеют общую типологическую основу: объектом изображения является нравственная сущность “вочеловеченного” Бога [4, с. 232]. Примечательно, что в творчестве Тургенева отсутствует тема страдальчества Христа, близкая художникам позднего Ренессанса. Тургеневская интерпретация образа Иисуса перекликается с живописью раннего итальянского Возрождения.

Как известно, само Евангелие не содержит никаких сведений о внешности Спасителя. Основным принципом христианской живописи является символическое изображение Богочеловека. Понятие “символ” в христианстве помимо основного значения определяется как часть предмета или понятия, дополняющая его до целого. Такое понимание символа восходит к древнему ритуалу: расставаясь на длительное время, древние люди разделяли на части какой – либо предмет и оставляли эти части себе в качестве опознавательного знака; при встрече они соединяли части в единое целое, тем самым свидетельствуя о подлинности сообщения. Отсюда символ осмыслился как часть, которая дополняет нечто расчлененное до целого и свидетельствует об истине [1, с. 15, 16].

Начиная с Шестого Вселенского Собора, церковь вырабатывает каноны иконописания, призванные оберегать традицию изображения священных ликов от чужеродных влияний. Золото в иконописи становится символом Божественного света, который явил Спаситель своим ученикам на Фаворской горе. Золотые нимбы святых свидетельствуют о причастности их к Божеству. Иногда вместо золота использовались цвета, близкие к

нему по гамме: желтый или охристый. Строго следуя слову Священного писания, иконописцы изображают в белых одеждах образы Преображения Господня:

“И по прошествии дней шести, взял Иисус Петра, Иакова и Иоанна и возвел на гору высокую особо их одних, и преобразился перед ними. Одежды его сделались блистающими, весьма белыми, как снег, как на земле белильщик не может выбелить” [2, Мк. 9].

Внешний портрет Спасителя в сновидении Лукерьи, героини рассказа “Живые мощи”, создается за счет использования белого и золотого цветов в соответствии с традицией русской иконописи (“Безбородый, высокий, молодой, весь в белом, только пояс золотой <...> (т. 3, 335)). Христос, явившейся героине, укрепляет в ней веру в чудо загробного преобразования. Ангелоподобный Иисус (“крылья у него по всему небу развернулись” (т. 3, 335)) символизирует в рассказе Тургенева идею воздаяния, которая является одной из ведущих у евангелистов Матфея и Марка. Ржаное поле, приснившееся Лукерье, символизирует дорогу к Богу. Золотые колосья ржи (“кругом рожь, такая высокая, спелая, как золотая!” (т. 3, 334)) образуют сияющий нимб вокруг фигуры сновидческого Христа. В письме к А.А. Фету от 23 декабря 1857 года Тургенев замечает: “Если бы я был поэт – я бы сравнил Ваше счастье с цветком – но с каким? Держу пари, что не отгадаете – с цветком ржи. Вспомните цветущий колос на склоне холма в сияющий летний день – и Вы останетесь довольны моим сравнением” [9, т. 3, с. 287]. Представление о счастье в сознании Лукерьи неразрывно связано с присутствием Божественного.

Символичность тургеневского изображения образа Христа соответствует принципам византийской и русской иконописи. В рассказе “Живые мощи” используется не только цвет, являющийся выразителем божественного начала, но и акцентируется внимание на изображении лика Спасителя (“безбородый <...> молодой”). В соответствии с православно – христианскими традициями доминантой фигуры Иисуса является голова как средоточие духовной выразительности [6].

Отмечая общность эстетических принципов изображения Христа в русской иконописи и в рас-

сказе Тургенева, нельзя не прокомментировать слова Лукерьи о том, что Христос предстал ей таким, «каким его не пишут» (т. 3; 35). В сновидении героини создается не столько канонизированный, сколько «земной» образ Иисуса. Значимость человеческого начала в портрете Спасителя подчеркивает особая композиция сна («Глядь – по самым верхушкам колосьев катит ко мне скорехонько – только не Вася, а сам Христос» (т. 3; 335)). В тургеневском описании оказывается нарушенным основной композиционный принцип русской иконографии – идея «собора» всего живого во имя Христа [7]. У Тургенева в центре оказывается и Христос, и человек одновременно [4, с. 247]. Мысль о равноправии человеческого и божественного отражена и в портрете Лукерьи. Иконописный портрет страстотерпицы создается с помощью цветowych слов, примыкающих к группе желтого цвета (желтый, бронзовый): «Голова совершенно высохшая, одноцветная, бронзовая – ни дать ни взять икона старинного письма; нос узкий, как лезвие ножа, губ почти не видать – только зубы белеют и глаза, да из – под платка выбиваются на лоб жидкие пряди желтых волос. У подбородка, на складке одеяла, движутся, медленно перебирая пальцами, как полосками, две крошечные руки тоже бронзового цвета» (т. 3; 327–328). Стилистическая соотнесенность бронзового цвета с «металлическими щеками» создает образ тяжелобольной, но сильной духом женщины (т. 3; 328).

УДК 882

Согласно русским национальным, православным традициям в тургеневском изображении образа Христа воплощается идея единства «небесного» и «земного» начал Спасителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, С.В. И слово стало плотью ... / С.В. Алексеев. - СПб., 1998.
2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. - М., 1990.
3. Брюсова, В.Г. Гурий Никитин / В.Г. Брюсова. - М., 1982.
4. Головкин, В.М. Черты национального архетипа в мифологеме Христа произведений И.С. Тургенева / В.М. Головкин // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков. Цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр. Проблемы исторической поэтики. Вып. 3. - Петрозаводск, 1994.
5. Демина, Н.А. Андрей Рублев и художники его круга / Н.А. Демина. - М., 1972.
6. Лазарев, В.Н. Русская иконопись от источников до начала XVI века / В.Н. Лазарев. - М., 1983.
7. Трубецкой, Е.Н. Три очерка о русской иконе: Умозрение в красках. Два мира в древнерусской иконописи. Россия в ее иконе / Е.Н. Трубецкой. - М., 1991.
8. Тургенев, И.С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. 2-е изд., испр. и доп. Соч.: в 12 т. / И.С. Тургенев. - М., 1978 – 1986. Ссылки на это издание даются с указанием тома и страниц в тексте.
9. Тургенев, И.С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. - 2-е изд. испр. и доп. Письма: в 18 т. / И.С. Тургенев. - М., 1978 – 1986.

© А.Е. Новиков, 2005

Кафедра общественно-экономических дисциплин

ТРАДИЦИИ СВЯТОЧНОГО РАССКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ШМЕЛЁВА (О ХУДОЖЕСТВЕННОМ СВОЕОБРАЗИИ РАССКАЗА «НОВЫЙ ГОД»)

Рассказ И.С. Шмелёва «Новый год» написан в первые годы пребывания автора за границей. В это время по свежим следам писатель особенно остро переживал события революционных лет и гражданской войны в России, которую он был вынужден покинуть в 1922 году. Он критически осмысливал произошедшие на Родине перемены в многочисленных публицистических выступлениях, художественно воплощая свои размышления в прозе этих лет.

«Пришла шайка существ злой и развратной воли и, прикрывшись «народным волеизъявлением», сумела обманом, страхом и потаканием всему низменному, что есть в человеческой природе, надеть на лишенный вождей народ позорнейшее ярмо», [1, с. 394] - писал Шмелёв о сущности событий революционных лет в России. Художественная версия этой позиции нашла яркое воплощение в повествовании – эпопее «Солнце мертвых», рассказах «Про одну старуху», «На пень-

ках», «Два Ивана» и многих других шмелевских произведениях этого периода. К этому ряду при- мыкает и законченный Шмелёвым в декабре 1925 года в Париже рассказ «Новый год», в котором повествуется о судьбе бывшего телеграфиста с «Былевки» Васьки, превратившегося после револю- ции в «ответственного работника, тов. Васьки- на» [1, с. 217].

Описываемые в рассказе события происходят в одной из разоренных помещичьих усадеб России в январские дни начала 1920-х годов. А точнее - на- кануне так называемого старого Нового года, в дни святки 1923 года. И совсем не случайно по- этому шмелёвское произведение имеет подзаголо- вок «святочный рассказ». Это указывает на опре- деленную соотнесенность рассказа «Новый год» с традициями святочных повествований, получив- шими развитие в отечественной словесности по- следней трети XIX- начала XX века. Правда, ти- пичные черты святочных рассказов у Шмелёва подвергаются некоторому переосмыслению...

Большинство святочных рассказов, как отмеча- ет М. Кучерская, «начинается с описаний несча- стий героев: бабушке, едва сводящей концы с концами, нечем порадовать внучат к празднику («Рождественская ёлка»), мать не в состоянии ку- пить ребенку подарок (П. Хлебников «Рождест- венский подарок»), нет денег на ёлку и у обитате- лей петербургской трущобы (К. Станюкович «Ёл- ка»)». Словом задаётся некая неполнота, диссо- нанс» [2, с. 16].

«Но сияние великого чуда праздника, - про- должает далее исследовательница, - разлетается тысячами искр – чудо входит в частную жизнь людей» [2, с. 17]. И, в конце концов, всё со всем соединяется, всё со всем оказывается в глубокой неразрывной связи и любви» [2, с. 17]., согласно «известной схеме (хаос – чудо – гармония)» [2, с. 18].

В рассказе Шмелёва «Новый год», заметим, указанная схема реализуется в обратном поряд- ке...

В начале шмелёвского рассказа «ответствен- ный работник тов. Васькин» (бывший телеграфист Васька с «Былевки»), отправляясь для прочтения доклада «Рабочая культура и крестьянство» в де- ревню Липки, пребывает в состоянии душевной гармонии. По дороге он заворачивает в бывшее имение Раёво и погружается в воспоминания о проведённой здесь в начале 1917 года новогодней

ночи. Он вспоминает празднование Святки в гос- подском доме, горящие глаза «голубенькой На- сти» [1, с. 206] (горничной) и свидание с ней «в ту чудно-лунную ночь»... [1, с. 209]. Вспоминает, как «жал ей руку и намекнул на чувства», а «она смотрела, как Венера, бледнела и краснела...» [1, с. 208].

«...счастье было так возможно, так близко!» [3, с. 334]. Но чуда не произошло. революция и гра- жданская война разлучили их: Настя «сбежала», и «теперь одна, вдали от родины. Буржуазия отра- вила, гнилой культурой!» [1, с. 209], а Васькин выдвинулся в ответственные работники и стал представителем новой власти, жестоко карающей своих врагов. Остались лишь воспоминания, но и их гармония разрушается видом развороченного господского дома, враждебной неприветливостью бывшего кучера Михайлы Алексеича и, наконец, неприятным известием из-за границы – «голу- бенькая Настя» в своем письме из Парижа сооб- щала дяде-кучеру о предстоящей свадьбе, которая «решена на Пасхе», просила дядиного благослове- ния и крайне оскорбительно отзывалась о Васьки- не. «Как мне противно теперь вспомнить, - писала она, - какая мразь паршивая... около меня верте- лась, в Раёве» [1, с. 217]. И состояние душевной дисгармонии, хаоса овладевает героем рассказа, а картинка – идиллия из прошлого омрачается су- ровой неприглядностью настоящего...

Такое развитие событий в рассказе «Новый год» в контексте восприятия писателем происхо- дившего на Родине в послереволюционные годы не выглядит случайным. «Россия осквернена до сердца» [4, с. 411], – писал Шмелёв в эти же годы в одной из своих статей. И это, безусловно, нахо- дило отражение во всём. В том числе и в новых святочных историях страны официально утвер- ждавшегося безбожия...

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шмелев, И.С. Ответ на анкету о революции / И.С. Шмелев // Шмелев И.С. Собрание соч.: в 5 т. Т. 7 (доп.). Это было: Рассказы, Публицистика - М.: Русская книга, 1999 [курсив в приведенной цитате И.С. Шмеле- ва. – А.Н.].
2. Кучерская, М. Вечность среди комнаты / М. Ку- черская // Святочные рассказы. – М., 1996.
3. Пушкин, А.С. Собрание соч.: в 3 т. Т. 2 / А.С. Пушкин. - М., 1986.
4. Шмелев, И.С. К родной молодежи / И.С. Шмелев // Шмелев И.С. Собрание соч.: в 5 т. Т. 7 (доп.). Это было. – М.: Русская книга, 1999.

Раздел 4

СОЦИАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ

УДК 070+821.161.1

© Э.Г. Миронова, А.В. Чернов, 2005
Кафедра связей с общественностью

«НЬЮЙОРКЕР» И ПОИСК НОВЫХ ЖУРНАЛЬНЫХ ФОРМАТОВ РОССИЙСКИМИ СМИ

Современные российские журналы переживают переломный период. В течение последнего года четко определилась группа коммерчески успешных журналов нового формата. В основном это версии западных изданий. Прежде всего – «Форбс», российская версия которого, издаваемая ЗАО «Аксель Шпрингер Раша», связана с именем погибшего О. Хлебникова. Появился и целый ряд других качественных изданий, которые стремятся занять нишу деловой журналистики, используя успешные западные бизнес-модели. Журналы «Эксперт», «Профиль», «Коммерсант-Власть» и «Коммерсант-Деньги» убедительно доказали, что деловая качественная журналистика в России может быть весьма успешным и прибыльным бизнесом. Никаких сомнений не вызывают с точки зрения коммерческой успешности и многочисленные издания ИД «Бурда», гляцевые журналы и раз-

влекательные журналы еженедельного формата.

Совершенно другое положение у литературных журналов. Традиционные для России форматы отечественных «толстых» журналов («Новый мир», «Москва», «Звезда», «Октябрь», «Наш современник» и т.д.) испытывают сегодня серьезные трудности. Падение тиражей с сотен тысяч до нескольких тысяч не могло не отразиться на самоощущении авторов и издателей этих журналов. С другой стороны, тиражи толстых журналов вовсе не отражают реальную востребованность литературной тематики и проблематики аудиториями. Очевидно, что не только цена, но и принципиальная «элитарность» данных изданий становятся серьезным барьером на пути к широкому читателю. Более того, в нише элитарной журналистики профессионального типа с ними успешно конкурируют также малотиражные, но зато весьма ди-

намичные и диверсифицированные издательские проекты, такие как, например, «Новое литературное обозрение». Заполнить разрыв между ожиданиями привыкшего быть в курсе литературных новинок, традиционно интересующегося литературой и литературной жизнью широкого российского читателя среднего возраста, привлечь более широкие читательские аудитории за счет динамики, разнообразия, живости, иллюстративности и т.д. – задача, с одной стороны очевидная, с другой – крайне трудная.

Сделать массовый литературный журнал в современной России очень сложно. Но попытки предпринимаются постоянно. Одна из последних – издание московским ИД «Lighthouse Publishers», специализировавшимся на выпуске журналов и изданий для автолюбителей, любителей кино и т.д. с августа 2004 по январь 2005 журнала «Новый очевидец», главным редактором которого был Сергей Мостовщиков (до этого возглавлявший редакции журналов «Большой город» и «Men's Health»). Журнал планировался как еженедельное, иллюстрированное литературное издание. Характерно, что сразу после выхода первого номера появились обвинения в адрес редакции журнала и его главного редактора в том, что дизайн, формат, шрифты и сама идея данного издания скопирована с американского журнала «Ньюйоркер» [1]. С. Мостовщиков в интервью радио «Эхо Москвы» опроверг эти обвинения и совершенно справедливо указал на то, что аналогии нужно скорее искать в дореволюционной российской журнальной традиции и таких изданиях как «Нива», «Новь», советский «Огонек», в конце концов [2].

Не вдаваясь в подробности полемики, а также в причины, по которым через 5 месяцев, за которые издатели успели потратить на журнал \$ 1,5 млн, издание было прекращено, обратим внимание на сам факт возникновения этого спора. В его основе – очевидность перспективности формата журнала «Ньюйоркер» в том числе и для русских издателей и читателей. Вместе с тем, несмотря на богатую дореволюционную традицию литературных популярных журналов для широких аудиторий, современные российские издатели, даже апеллируя к отечественному опыту, уже не смогут

обойти многолетнюю практику самого успешного в мире литературного журнала.

Поэтому представляется вполне своевременным внимательный взгляд на то, что же собой представляет этот американский журнал, тем более, что отношение к нему российской литературной публики не может быть равнодушным, поскольку именно он публиковал многие тексты современной русской зарубежной литературы – от Набокова до Бродского и ныне живущих в США российских авторов.

«Ньюйоркер» – во многих отношениях единственный в своем роде популярный литературный журнал. С одной стороны, это массовый, высокотиражный еженедельник, с другой стороны, издание – очевидно рассчитанное на квалифицированного читателя.

Название «ньюйоркер» в буквальном переводе означает «житель Нью-Йорка». Любопытно, что сам создатель этого литературного еженедельника, журналист Хэрولد Росс по рождению жителем Нью-Йорка не был, а, напротив, был родом из глубокой провинции, маленького шахтерского городка в штате Колорадо. Он прошел всю первую мировую войну военным корреспондентом и, только вернувшись из Европы, осел в Нью-Йорке. Может быть, именно с этим связана откровенная ориентация журнала на традиции европейского и, прежде всего, английского «дендизма». Первый номер журнала «Ньюйоркер» вышел зимой 1925 года.

20-е годы – период экономического подъема – в Америке были годами яростного экспериментирования: и социального, и культурного. Историки справедливо называют это время эпохой урбанизации культуры. И дело не только в демографических, миграционных процессах или архитектурных проявлениях. Появляется новый для Америки дух культуры, включающий в себя ироничность, интеллектуальность, широту взглядов, интерес к международным проблемам... Все это ярко контрастировало с прежним изоляционизмом среднего американца. Новый культурный стиль оказался наиболее отвечающим самоощущениям рождавшейся и обретавшей новую идентичность молодой американской городской элиты. Появившийся журнал стал выразителем этого нового стиля и символом нового социального слоя.

Изыскство и легкость при сохранении респектабельности - неписанный девиз «НьюЙоркера» на протяжении уже 80-ти лет. Приверженность единой стилистической традиции подчеркивается внешним оформлением: обложкой, шрифтом заглавия и рубрик, спецификой заголовочных комплексов и системы рисуночных иллюстраций и карикатур. Элементы фирменного стиля журнала практически не меняются до сих пор. Неслучайно Хэндрик Херсберг, заместитель главного редактора, подчеркивает: «Если сейчас в киоске выложить номер «НьюЙоркера» 30-х годов, его наверняка купят, сгорая не поглядев на дату. Среди современных броских изданий этот журнал выделяется старомодной скромностью и выглядит оттого островком стабильности» [3].

Чтобы составить представление о журнале, обратимся к одному из его номеров за 2003 год. Журнал издается еженедельно и круглогодично, за исключением праздничных периодов: февраль с 17-24, апрель с 21-28, июнь с 16-23, июль с 14-21, август с 18-25, декабрь с 22-29. В это время «НьюЙоркер» не выходит.

Отделение издательского дома «НьюЙоркер» находится в Нью-Йорке, штат Нью-Йорк, по адресу Таймс Сквер 4 (Times Square 4). Его вице-президентом и издателем является Дэвид Кэрри.

Каждый выпуск открывается оглавлением, над которым помещен рисунок джентльмена в цилиндре, разглядывающего в лорнет порхающую бабочку. Это своеобразный логотип журнала. Им из номера в номер задается особая интонация издания. Список членов редакции включает в себя имена штатных и внештатных сотрудники журнала. Одна из первых страниц посвящена обратной связи - общению с читателем. Здесь публикуются наиболее интересные и принципиальные письма в редакцию.

Далее следуют постоянные рубрики: проза, стихи, очерки, раздел критики с проблемными статьями, эссе и рецензиями, рядом - светская хроника, городские сплетни, заметки по вопросам бизнеса и права, актуальная общественно-политическая редакционная статья, обязательно затрагивающая остро злободневные темы, кино - и театральные рецензии, обзор телепередач, карикатуры. Структура рубрик устойчива, повторяется из номера в номер. Рассмотрим эти рубри-

ки подробнее на примере одного номера журнала. – № 3 за 2003 год.

1. Goings on about town - может быть переведено как *Прогулки по городу*. Из публикаций этого раздела читатель узнает о театральные и кино-премьерах, о разнообразии программ ночных клубов и музыкальных залов, музеев, картинных галерей, библиотек, фото и антикварных салонов, одним словом, получит полное представление о дневной и ночной жизни Нью-Йорка, с явно богемным уклоном.

2. The talk of the town – *Городские сплетни*. Эта рубрика представлена несколькими эссе, в которых описываются курьезные случаи из жизни Нью-Йорка и ньюйоркцев, живописуются реальные житейские проблемы обитателей мегаполиса. Базовыми стилистическими характеристиками являются юмор и легкая ирония. В рассматриваемом нами номере читатель знакомится с эссе заместителя главного редактора Хэндрика Херсберга «Что случилось, Док?» («What's up, Doc?»). Статья носит отчетливо полемический характер. Объектом нападок становится стилистика респектабельной «Таймс». По мнению автора, для стилистики газеты «Таймс» щепетильность по отношению к титулам и формальным обращениям к влиятельным людям стали просто наваждением, превратилась в некую идею фикс. И Х. Херсберг задается ироничными вопросами, пародирующими стилистику издания: какое обращение более уважительное и предпочтительное: «доктор» или «мистер» (Dr. or Mr.)?

3. Shouts & murmurs – *Крики и шепоты*. «Последняя сентиментальная воля Саддама Хусейна» таково название эссе, размещенного в этом разделе. Перед нами вновь сатирический текст, на этот раз – образец типичной политической сатиры. Эссе содержит выдержки из некоего «завещания» С. Хусейна, и насквозь иронично. Вот, например, одно из «дополнительных распоряжений к завещанию»: «Это мое самое любимое желание – все платиновые карты Американ Эспресс, принадлежащие моим родственникам, после моей смерти должны быть немедленно аннулированы» [4]. Такого рода политическая сатира на международную злобу дня, хорошо известная советскому читателю и уже порядком подзабытая читателем российским – необходимая составляющая тематической

конъюнктуры и традиционная для журанла в целом.

4. Facts - *Факты*. Этот раздел включает в себя несколько очерков: «Замалчивание»; «Анналы национальной безопасности»; «Профили» и «Старик и его пушка».

Очерк «Замалчивание» посвящен проблеме свободы слова в Гарварде. Основой авторских рассуждений становится реальная история, когда ирландцу Тому Полину, преподавателю из Оксфорда и популярному в Англии поэту, было отказано в проведении литературных чтений в Гарвардском университете на факультете английской и американской литературы из-за его негативного отношения к Израилю.

В очерке «Анналы национальной безопасности» рассказывается об исследованиях в области создания ядерного оружия, ведущихся в Северной Корее. Разведывательное управление Пакистана давало много советов Северной Корее как скрыть от американских спутников, ЦРУ и разведки Южной Кореи ядерные исследования. Но, согласно докладу ЦРУ, неизвестно создавала и создает ли Северная Корея ядерные боеголовки. Тогда встает вопрос: что же все-таки ЦРУ знает о северо-корейской и пакистанской ядерной программе? Проблема достоверности разведанных, на основе которых принимаются военные решения США и Великобритании – на протяжении длительного времени предмет бурного обсуждения в мировой прессе. Освещение этой проблемы – демонстрация особой позиции журнала, в том числе и в области международной политики.

Очерк «Профили» посвящен художнику и сценаристу Мэтью Барни и его скандальному авангардистскому фильму «Кремэстер» («Cremaster»).

Журналист Дэвид Гранн в очерке «Старик и его пушка» рассказывает о Форесте Такере, уникальном налетчике, который грабил банки на протяжении всей своей жизни и совершил свой последний «подвиг» в возрасте 78 лет. При этом Такеру удалось совершить 30 побегов из мест заключения. Автора явно интересует своеобразная философия преступления и побега как игры: «чем больше охраны, тем более странным должен быть побег», - заявляет многоопытный рецидивист. «Он грабил не из-за денег, он хотел стать легендой, как Бонни Клайд и я думаю, он ей стал», - сочувствен-

но цитирует журналист слова капитана полиции Чинн.

5. Fiction – *Беллетристика* представлен рассказом «Джон» Джорджа Сондерса, автора уже увидевших свет двух сборников коротких рассказов.

6. Critics – *Критика* представлен критическим эссе и двумя рецензиями. «Честный, скромный, неверный» – критическое эссе Луиса Менанда, обладателя премии Пулитцера в области истории. Очерк посвящен культовой фигуре автора классических политических романов – антиутопий Д. Оруэлла. В тексте рассказывается о жизни писателя, его политические пристрастия, анализируются его знаменитые «Скотный двор» и «1984».

Далее следуют театральные рецензии на постановку комедии Голдсмита «Она устремляется вниз, чтобы победить» и пьесы Кристофора Хэмптона «Разговор лечит». Эти постановки идут на сцене Лондонского Национального Королевского Театра. Здесь же рецензии на фильмы «Новобранец» (“Recruit”) и «Коп» (“Narc”), в которых заняты известные голливудские актеры Аль Пачино, Колин Фарелл и Джейсон Патрик.

Все эссе, очерки и литературные произведения перемежаются стихами и, конечно же, знаменитыми карикатурами – ключевым элементом фирменного визуального ряда «Ньюйоркера». Карикатуры в журнале не только политические, но и социальные, отражающие различные проявления жизни. Юмор рассчитан отнюдь не на среднего американца, каким его представляют американские же сатирики, скорее, это то, что принято называть английским юмором, хотя и с явной американской спецификой.

Как бы ни были разнообразны рубрики, их составляют принципиально качественными в литературном плане тексты. Стандарт прозы журнала «Ньюйоркер» - это тонкое, стилистически изысканное описание мира и человека, эстетически соответствующее вкусу образованной американской элиты, тех, кого относят к верхушке среднего класса.

Приоритеты редакции «Ньюйоркера» принято располагать следующим образом: журнализм, литература, юмор. Все три компонента неизменно присутствуют в журнале на всем его протяжении существования. Требуется некоторого разъяснения

понятие «журнализм» – это не только оперативность, злободневность тем и проблем, освещаемых на страницах издания. Это еще и последовательная приверженность определенной журналистской позиции. Западная коммуникативистика выделяет несколько разновидностей журнализма. «Нью-Йоркер» в наибольшей степени стремится к тому, что называется «журнализмом на службе обществу» (public service journalism). Эта позиция предполагает стремление журналистов удовлетворить «интересы граждан демократического общества, стремящихся получить из СМИ правдивую информацию о событиях внутренней и международной жизни в соответствии с принципами обязательности, сострадания и совести» [5, с. 56].

В конце 80-х годов прошлого века финансовое положение лучшего журнала США стало ухудшаться: наблюдался спад тиража журнала и потеря интереса к нему среди американского читателя. Вполне сказались общемировые тенденции 80-х демонстрировавшие общее снижение тиражей печатных изданий и позволившие некоторым экспертам заговорить об окончательном завершении эпохи печатных СМИ. Но «Нью-Йоркер» сумел выстоять и преодолеть эти трудности.

Была переосмыслена редакторская политика и практики журнала. После смены главного редактора в 1991 года динамика тиража «Нью-Йоркера» стала положительной. Главным редактором стала Тина Браун, которая до этого возглавляла знаменитый журнал «Ярмарка тщеславия». Х. Херсберг тем не менее подчеркивает: «Я думаю, что те преобразования, которые внесла Тина Браун, никак не повредили сути «Нью-Йоркера» и не изменили его традиций. Но перемены, конечно, есть. Например, воспользовавшись тем, что это еженедельник, Тина Браун внесла в журнал больше злободневных материалов. Журнал стал более красочным. Появились фотографии. Естественно, его обложка осталась в том же стиле, то есть легко узнаваемой, но гораздо более яркой. С приходом Тины Браун число подписчиков журнала увеличилось с 600 000 до 800 000, журнал ожил» [6].

Еще один фактор увеличения тиража журнала – огромное количество художественных произведений в прозе. Беллетристика стала настолько важной составной частью журнала, что, начиная с 1993 года, было решено выпускать ежегодное

литературное приложение. Наконец, редакция журнала должна была смириться и с появлением на страницах «Нью-Йоркера» рекламы, что естественно способствовало улучшению финансового положения журнала, хотя и несколько противоречило принципам «бескорыстия» журнализма на службе общественности.

По словам И. Бродского, который публиковал в журнале «Нью-Йоркер» свои прозаические эссе и стихи, существовало и существует понятие как «стихотворение из «Нью-Йоркера». И. Бродский считал, что этот специфический жанр предполагает высокий уровень элегантности текста, фактуры, исполнения, внимание к деталям и некоторую сдержанности тона: «Популярный журнал – цветная обложка, масса разнообразных материалов – чем он привлекателен? Тем, что он, в общем, до известной степени, развлекает. Журналы типа «Нью-Йоркер» увлекают, а не развлекают», – отмечал нобелевский лауреат. По его мнению, это действительно лучший журнал в США [6].

Можно сделать вывод, что интерес к журналу среди американцев по-прежнему высок. Конечно, преобразования коснулись журнала, но они никак не повредили сути «Нью-Йоркера» и не изменили его традиций. «Нью-Йоркер» остается одним из самых влиятельных американских журналов, рассчитанных на массового «просвещенного» читателя. Одной из очевидных причиной популярности «Нью-Йоркера» является то, что редакторы никогда не пытались занижать эстетические стандарты в угоду публике. Модель «Нью-Йоркета» – естественно, не его фирменный стиль, а его специфическая идеология могут быть весьма продуктивны в этом отношении и для российских литературных журналов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. New Yorker ищет повод придраться к «Новому очевидцу» // <http://mediaguide.ru>.
2. Сергей Мостовщиков: «Журнал “Новый очевидец” продолжает традиции российских дореволюционных журналов» // http://mediaguide.ru/news_sub.php?number=412c48b5
3. Журнал «Нью-Йоркер». – 2003. – № 3.
4. Журнал «Нью-Йоркер». – 2005. – № 1.

5. Землянова, Л.М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: Толковый словарь терминов и концепций / Л.М. Землянова. – М.: МГУ, 1999.

6. Ефимова, М. Журнал, который называет себя лучшим в мире. История «НьюЙоркера» / М. Ефимова // www.svoboda.org

УДК 070.1

© Е.А. Марков, 2005

Кафедра общественно-экономических дисциплин

МЕСТО, ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ СМИ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Средства массовой информации – это сложный, состоящий из множества органов и элементов институт политической системы общества, предназначенный для информирования населения о происходящих событиях и явлениях. СМИ иногда называют «четвертой властью» из-за их способности самостоятельно производить политическую информацию, влиять на политические процессы, формировать общественное мнение, способствовать политическому просвещению широких слоев населения.

Властные структуры любыми путями стремятся контролировать средства массовой информации. Тот, кто контролирует информацию, может не только решающим образом влиять на коллективное сознание, но способен в определенной мере направлять поведение масс.

С момента принятия Закона Российской Федерации «О средствах массовой информации» (1991 г.) система средств массовой информации претерпела коренные изменения. Предоставление государством возможности перехода СМИ в частную (акционерную) собственность привели к тому, что в настоящее время в России сформировался рынок отечественной прессы с присущими ему различными формами конкуренции и борьбой за аудиторию.

В демократических государствах СМИ действуют достаточно автономно, поэтому важная информация широко распространяется в обществе, зачастую она имеет резко оппозиционный по отношению к действующим политическим силам характер. Известны факты, когда статьи в газетах приводили к политическим скандалам и даже кри-

зисам, к бескровным отставкам политических лидеров («уотергейтское дело» в США). Государственные структуры, политические руководители вынуждены соглашаться с тем, что средствам массовой информации необходимы определенная свобода и независимость, иначе они могут потерять доверие населения. СМИ, со своей стороны, идентифицируют свой престиж передатчиков информации от органов власти к общественности с престижем и авторитетом самих органов власти.

В современных условиях на облик СМИ оказывают воздействие разные факторы. Важно, кто является учредителем СМИ, каково их социальное назначение и на какую аудиторию они рассчитаны. Специфика определяется профессиональной ориентацией, возрастными характеристиками, характером духовных запросов людей. Своеобразие их положения в политической системе общества обусловлено тем, что они являются органами государственных учреждений, общественных организаций, политических партий, частных организаций и лиц.

Вместе с тем, СМИ, участвуя в процессе общей информационной деятельности, реализуют свое предназначение. Развивая политические идеи применительно к широкому кругу жизненных интересов людей, они обеспечивают последовательность, завершенность процесса социально-политического управления, участвуют в выработке и принятии законодательных, государственно-административных решений.

В различных политических системах властные структуры всегда тщательно отбирали информацию. Подача решений органов политической вла-

сти контролируется прямыми и косвенными методами, что помогает укреплять легитимность. Поэтому информация «сверху», как правило, содержит ряд искажений. Это вызывает необходимость разнообразить источники и каналы информации. Существует и поток информации «снизу», через неформальные каналы, который несет данные о мнении масс по тем или иным вопросам и проблемам.

Государство не может обойтись без СМИ, поскольку они помогают осуществлять ему государственную власть, способствуя реализации информационной функции государства. И в то же время, СМИ относительно самостоятельны как предприятие по производству информации и могут действовать автономно.

Насколько свободными должны и могут быть средства массовой информации? Мировой опыт показывает, что свобода прессы в определенном смысле рождает больше проблем, чем ее несвобода. Но этот же опыт убеждает, что только принцип свободы прессы открывает реальную возможность контроля, воздействия граждан на власть, государство, их действительного участия в политике. Как общество нуждается в свободных и независимых СМИ, точно так же и государство нуждается в средствах массовой информации, а также и в определенных механизмах воздействия на СМИ, причем таких, которые бы давали возможность ему противостоять тем действиям прессы, которые причиняют вред обществу, народу, общенациональным интересам. Это задача чрезвычайной сложности.

Каковы же место, значение и роль средств массовой информации во взаимодействии государства и гражданского общества? Для ответа на этот вопрос вначале необходимо определиться с такими понятиями как государство, общество, гражданское общество.

Термин «государство» обычно употребляется в двух значениях. В *широком* смысле государство тождественно стране и политически организованному народу, проживающему на данной территории. В *узком* значении государство обозначает только организацию верховной власти, стоящей над обществом. В современной науке государство в узком смысле понимается как «...организация, система учреждений, обладающие верховной вла-

стью на определенной территории» [1, с. 41-42]. Ключевыми особенностями современного государства являются: централизация политической власти, единые механизмы административного управления, постоянные профессиональные армии, легитимизация власти через институт представительства и т.д. Ключевая роль государства проявляется в том, что именно вокруг него как выразителя интересов всего общества, группируются все политические институты, борьба между различными социально-политическими силами разворачивается прежде всего за завоевание государственной власти и рычагов государственного управления. Государство призвано выражать общий интерес, оно есть главный инструмент реализации власти, главный субъект суверенитета [2, с. 100]. Можно выразиться еще более кратко. *Государство – это аппарат власти для решения социально-политических задач.*

Разные подходы имеются и в попытках ученых выработать определение понятию *общество*. В широком философском смысле *обществом* обозначают любую совокупность исторически сложившихся форм совместной деятельности людей. *Общество* – социальная организация, основой которой является социальная структура [1, с. 32]. Понятие «гражданское общество» в истории общественной мысли стало употребляться с XVII в. [3, с. 3]. Имеющиеся в обществоведческой литературе подходы к определению гражданского общества обозначены профессором А.К. Уледовым [4]. Смысл понятий сводится, на наш взгляд, к тому, насколько эффективно гражданское общество может отстаивать свои интересы перед государством. «Гражданское общество – это высокоразвитая общность людей, обладающая суверенным правом на жизнедеятельность; самоуправляющаяся и осуществляющая контроль над государством. Специфическими чертами гражданского общества... выступают деятельность свободных ассоциаций, социальных институтов, социальных движений; реализация прав и свобод личности, ее неприкосновенность и безопасность; самостоятельность субъектов хозяйствования. Экономическую основу гражданского общества составляют различные формы собственности. Объединяющими принципами гражданского общества являются

самоуправление, свобода и справедливость [4, с. 85].

Есть и другой взгляд на понимание гражданского общества. Сторонники этого направления считают, что *гражданское общество – это граждане, состоятельные для кредита* [3]. Видовым отличием гражданского общества от нации как сообщества граждан является, если исходить из этой точки зрения, активная, самостоятельная гражданско-правовая жизнь. Попросту говоря, это гражданско-правовое состояние гражданина, которое возникает вследствие устойчивого и достаточного для жизни дохода от частной собственности, находящейся в его владении и обеспечивающей ему самостоятельное и независимое от государства или иных лиц существование, избавляющее его от необходимости наемного труда [5, с. 100]. Государство имеется лишь тогда, когда нация организовалась в гражданское общество, т.е. когда политическая власть господства отделилась от частной собственности, приобрела облик публичной власти [6, с. 5]. Последователи этого подхода считают, что нация как сообщество граждан государства посредством своего гражданского общества строит государство как общенациональный юридический институт господства единого права и закона для всего народа.

Применительно к России такой подход можно подвергнуть сомнению. «Глубинная, веками складывающаяся традиция России: верховенство государства над гражданским обществом, подавление (прямо и грубо говоря) государством гражданского общества» [7]. Высшим и истинным критерием демократии является приоритет гражданского общества над верховенством власти. Для России достижение такого состояния взаимодействия гражданского общества и власти имеет судьбоносное значение.

В России сегодня одновременно идут два сложных процесса – становление российской государственности и становление гражданского общества.

Средства массовой информации, как один из важнейших элементов эффективно действующей политической системы общества, играют огромную роль в процессе взаимодействия органов власти (государства) и гражданского общества. Одним из основных принципов такого взаимодейст-

вия является *информированность* двух сторон. Информационная составляющая взаимодействия органов власти и гражданского общества позволяет решить ряд важнейших задач. Во-первых, информированность обеспечивает «открытость» органов власти для общества, благодаря которой население получает информацию о деятельности органов власти, о принятых ими решениях. Во-вторых, особые службы, получившие название «public relations», занимаются сбором и анализом материалов прессы о ситуации в сфере интересов данного органа власти и публичных оценок его деятельности [8].

Информационную открытость органов власти следует рассматривать также как условие эффективности управления и способ его оптимизации, хотя приходится признать, что в настоящее время служащие государственных органов управления не готовы в полной мере взаимодействовать со средствами массовой информации и гражданами для решения их вопросов и проблем.

«Коллектив кафедры политологии и политического управления РАГС в 1998 провел опрос госслужащих федерального и регионального уровня (более 300 человек). Опрос показал, что примерно половина из них не приемлет принцип открытости и прозрачности госслужбы, не готова к диалогу с гражданами, считает совместный с ними поиск более или менее совершенных решений конкретных проблем пустой тратой времени. Еще четверть не отвергает данный подход, но считает его преждевременным. Для оставшейся четверти названные принципы выступают руководством к действию, и эти работники пытаются воплотить их в жизнь» [9].

Отметим и еще одно направление взаимодействия органов власти и общества: информационно-аналитическое. Это направление деятельности органов власти осуществляется в форме сбора и обработки информации социально-политической направленности, проведения социологических исследований, изучения общественного мнения, экспертных оценок ситуации и так далее.

Таким образом, средства массовой информации являются весьма эффективным инструментом взаимодействия элементов политической системы, оказывая значительное влияние на развитие политической жизни общества.

С помощью СМИ органы власти реализуют принцип «открытости» власти для гражданского общества, конструируют свой имидж в общественном мнении, обеспечивают действие канала связи: власть – общество и общество – власть.

В условиях возрастающей роли СМИ, как элемента системы «государство – гражданское общество», необходимо вести равноправный диалог между СМИ и государственными органами власти и строить его на основе действующих правовых норм.

На этапе становления российской государственности и становления гражданского общества, вне всякого сомнения, должно осуществляться регулирование информационных процессов и деятельности СМИ. Отсутствие информационной политики может привести к нежелательным последствиям – противостоянию гражданского общества и государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кравченко, А.И.* Социология и политология / А.И. Кравченко. – М.: Изд. центр «Академия»; Высш. шк., 2000.

УДК 347.78.01

2. *Гаджиев, К.С.* Политология / К.С. Гаджиев. – М.: Логос, 2001. – С. 100.

3. *Резник, Ю.М.* Гражданское общество как феномен цивилизации / Ю.М. Резник. – М., 1993.

4. *Уледов, А.К.* Государственная служба и гражданское общество: теоретико-методологический аспект / А.К. Уледов // Ежегодник'98. – М.: Изд-во РАГС, 1999.

5. *Казанцев, Н.М.* Гражданское общество и государство / Н.М. Казанцев // Ежегодник'98. Государственная служба России. – М.: Изд-во РАГС, 1999.

6. *Ориу, М.* Основы публичного права / пер. с фр. -- М., 1929.

7. *Полов, В.Д.* Социально-психологические проблемы российской госслужбы / В.Д. Попов // Сборник научных трудов кафедры социальной психологии РАГС. -- М., 1997.

8. *Зотова, З.М.* Государство и гражданское общество: механизм взаимодействия / З.М. Зотова // Ежегодник'98. – М.: РАГС, 1999. - С.96.

9. *Комаровский, В.С.* Формирование новой парадигмы политологического образования и модель специалиста в сфере государственного управления России / В.С. Комаровский // Полис. – 2001. – № 5.

© А.И. Виноградов, 2005

Кафедра машин и агрегатов металлургических заводов

АВТОРСКОЕ ПРАВО И СЛУЖЕБНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Объекты авторского права в том или ином проявлении входят в жизнь каждого работника высшей школы, неважно, создает ли он произведения науки, литературы и искусства или использует их. Вопросы авторства, законных прав на произведения, относящиеся к граничным вопросам морали и права, всегда вызывали и вызывают особую озабоченность у представителей творческой интеллигенции. Большую роль здесь играют обычаи, привычки и неформальные правила, которые являются реальным регулятором взаимоотношений по многим аспектам, связанным с интеллектуальной собственностью. В последнее время в связи с развитием имущественных взаимоотношений в высшей школе, в том числе и экономического характера, эти вопросы становятся все более актуальными.

Согласно закону РФ «Об авторском праве и смежных правах» [1] объектом авторского права являются произведения науки, литературы и искусства, представляющие собой результат творческой деятельности, независимо от назначения и достоинства произведения, а также способа его выражения. Авторское право распространяется на обнародованные произведения ставшие известными широкой публике, а также на необнародованные произведения, существующие в одной из перечисленных объективных форм:

– письменная форма представления (рукопись, нотная запись, распечатанный на бумаге файл, машинопись и т.п.);

– изобразительная форма представления (рисунок, эскиз, картина, план, чертеж, кинокадр, видеокадр, фотокадр);

– объемно-пространственная форма представления (скульптура, модель, макет, здание, сооружение);

– устная форма представления (публичное произнесение, показ или исполнение в открытом для свободного посещения месте или месте, где присутствует значительное число лиц, не принадлежащих к обычному кругу семьи);

– другие формы.

Требование фиксации произведения в одной из объективных форм связано, прежде всего, с юридическими последствиями: возможными разбирательствами в суде, необходимостью доказывания авторства на произведение.

Авторское право возникает в силу самого факта создания и не требует какой либо регистрации произведения. Для оповещения об авторских правах автором может использоваться знак охраны авторских прав (©, ФИО автора, год первого опубликования). Для произведений изобразительной формы представления наиболее употребимым способом оповещения об авторских правах является авторская подпись на произведении, которая также является необязательной.

Авторские права состоят из двух групп прав: имущественные и неимущественные. И если неимущественные права не экспроприируются, то имущественные права могут быть ограничены в случае, если авторское произведение создано в связи с выполнением служебных обязанностей или служебного задания. Если договором или контрактом с работодателем не предусмотрено иное, исключительные права принадлежат работодателю (для преподавателей вуза - высшему учебному заведению). При этом работодатель вправе при любом использовании служебного произведения для оповещения о своих правах дополнительно указывать свое наименование.

К личным неимущественным правам, бесспорно принадлежащим автору, относятся: право авторства, право на имя, право на обнародование, право на защиту репутации автора.

Исключительные имущественные права на служебное произведение, принадлежащие вузу включают: право на воспроизведение, право на распространение, право на публичный показ и публичное исполнение, право на переработку, право на перевод и т.д.

Таким образом, вуз как правообладатель, имеет значительные права на произведения (учебники, учебные пособия, монографии и т.д.), созданные на оборудовании университета, с использованием

имени университета, за деньги, выплаченные университетом по договорам и контрактам. Эти права необходимо учитывать авторам.

Существуют некоторые исключения, разрешающие несанкционированное использование объектов авторского права. К ним относятся случаи так называемого свободного использования, представляющие собой действия, связанные с использованием произведения, которые можно осуществлять без разрешения и без обязательства выплаты правообладателю вознаграждения за такое использование. Примерами случаев свободного использования являются: составление цитат из охраняемого произведения, при условии указания источника цитаты (включая имя автора), и соответствия размера цитаты добросовестной практике, использование произведений в качестве иллюстративного материала в целях обучения; использование произведений в целях освещения текущих событий и т.д. Таким образом, свободное воспроизведение допускается в случаях, если эти действия не наносят ущерба «нормальному использованию произведения и не ущемляют необоснованным образом законные интересы автора» [2].

Такая трактовка законодательными актами защищает оригинальные произведения, созданные человеческим интеллектом, но не дает однозначного ответа на комплекс правовых вопросов, возникающих при определении правообладателя на служебные произведения, созданные, например, в рамках «второй половины рабочего дня» преподавателя.

Учет интересов автора и работодателя, публичное обсуждение взаимных прав и претензий, адекватная оценка творческого и интеллектуального вклада каждой из сторон могут и должны способствовать сохранению и развитию научного потенциала вуза, с одной стороны, и более полной реализации авторских прав, с другой стороны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон РФ «Об авторском праве и смежных правах» от 9 июля 1993 г. N 5351-1 (с изменениями от 19 июля 1995 г., 20 июля 2004 г.) / <http://www.fips.ru/avp/law/5351-1SN.HTM>

2. Бернская конвенция по охране литературных и художественных произведений от 24 июля 1971 года / <http://www.fips.ru/avp/law/inter/berne.htm>

Раздел 5

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

УДК 378.147.802

© Н.П. Крылова, 2005
Кафедра английской филологии

ТВОРЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Являясь неотъемлемой частью сложной социокультурной среды, образование во всем мире рассматривается в качестве важнейшего фактора становления и развития личности как индивидуальности. Находясь в этой среде, человек, с одной стороны, усваивает ее ценности и требования, адаптируется к ним, а с другой – активно создает для себя необходимые условия для вхождения в культуру общества в соответствии со своими индивидуальными особенностями, личностными ценностями и установками.

Факторы интеграции европейских стран, глобализация мировой экономики, расширяющаяся сеть интернет – неизменно отражаются и на лингвистическом уровне, где очевидна неразрывная связь языка и культуры. Именно язык и культура, существуя в диалоге между собой, являются теми системами, которые позволяют собирать, сохранять и передавать информацию из поколения в поколение.

Межкультурная составляющая образовательного процесса обуславливает необходимость поиска

новых педагогических и методических решений в образовательной сфере, в системе преподавания. В этой связи увеличивается интерес к творческому аспекту в контексте обучения студентов английскому языку.

Учитывая, что любой опыт приобретается человеком в какой-либо деятельности, способность к межкультурной коммуникации, успешность обучаемого в процессе овладения иностранным языком во многом становится результатом его интенсивной познавательной деятельности, проявления его креативности, стратегии самостоятельных исследований и открытий. Однако данные результаты могут быть достигнуты лишь при условии изменения традиционной идеологии построения процесса обучения английскому языку, отдающей предпочтение действию по шаблону, по заранее известным директивам и правилам. В данной связи возрастает значимость содержательных аспектов процесса обучения, предполагая учет реальных интересов и потребностей обучаемых, развитие их эмоционально-оценочного отношения к

содержанию обучения, рефлексию, повышение доли их самостоятельности и активности.

Известно, что творчество представляет собой вид деятельности, порождающей нечто новое, отличаясь неповторимостью, оригинальностью, уникальностью. Творческий аспект в контексте обучения студентов английскому языку предполагает предоставление широких возможностей для личного самовыражения, творческой индивидуальности обучаемых.

Далее представим описание ряда педагогических техник, применяемых в процессе обучения студентов английскому языку, непосредственно направленных на развитие их творческого потенциала.

1. «Мой характер».

Содержание: в ходе изучения темы «About Myself» преподаватель предлагает студентам охарактеризовать собственный характер, используя нестандартный способ, а именно: описать себя, ассоциируя свой характер с каким-либо явлением или предметом. Например, кто-то сравнивает себя с часами, подчеркивая таким образом свою пунктуальность; другие – с явлением погоды, акцентируя внимание на изменчивости и непредсказуемости своего характера и т.д.

2. «Впечатления из детства».

Содержание: в процессе изучения темы «Different Ages» обучаемым предлагается мысленно вернуться в свое детство, вспомнить его самые яркие моменты. Работая в малых группах, обмениваясь фотографиями, студенты называют отдельные слова, выражения, которые ассоциируются у них с детством, например: радость, игрушки, сладости, беззаботность и др. Полученные ответы фиксируются на доске, создается образная схема – таблица ассоциаций о детстве. Предлагается сравнить свои детские воспоминания с определенным цветом, звуком, предметом и др., провести аналогию с настоящим периодом времени, обсудить его преимущества и недостатки. Далее составляется «письмо в мир своего детства», которое может быть адресовано своей любимой игрушке, другу и др.

3. «Театр».

Содержание: в ходе изучения темы «Theater» студенты разрабатывают постановку собственной пьесы; в процессе работы пишется сценарий, распределяются роли, выбирается режиссер, актеры и т.д. В ходе заключительного занятия проходит постановка пьесы, ее драматизация.

4. «Поэзия».

Содержание: в процессе изучения темы «Literature» студенты знакомятся с поэтическими произведениями англоязычных авторов, читают, переводят, анализируют стилистические особенности данных произведений. Далее обучаемым предлагается выступить самим в роли авторов, сочинить собственное стихотворение по определенной теме, пытаясь следовать тому или иному поэтическому стилю автора.

5. «Известные личности».

Содержание: в рамках темы «Famous People» студенты выступают в роли известных людей: знаменитых актеров, писателей, персонажей художественных произведений и др. Играя роль того или иного человека, участники имитируют его поведение, манеру говорить и т.д. Остальные пытаются догадаться в роли кого выступает их товарищ. Далее часть студентов пишет письма своим кумирам, остальные сочиняют ответы на письма от имени выбранной «звезды».

Перечисленные формы и методы работы, используемые в процессе обучения студентов английскому языку, вносят элемент неожиданности, оживления, эмоциональной раскрепощенности, стимулируют к творческому поиску, позволяют эффективно закрепить лексику по изучаемой теме, позитивно влияют на развитие умений межличностного общения в группе. Подобные формы работы способствуют преобразованию позиции обучаемых из пассивной, репродуктивной – на активную, продуктивную, творческую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kral T. Creative English Teaching Forum. – 1994. – 162 p.
2. Matthews P. Sing me the creation. – 1996. – 340 p.

ВЫБОР РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение фонетическому аспекту является одним из основополагающих аспектов всего процесса обучения иностранному языку. Диалогическая речь является наиболее продуктивной средой для овладения навыком построения правильного интонационного рисунка высказываний, т.к. она максимально приближена к живому повседневному общению и соответственно позволяет коммуникантам раскрыть все свои интенции. Как известно, каждому типу коммуникативных намерений соответствует определенный интонационный рисунок, поэтому, выполняя подобного рода упражнения, обучаемые получают возможность соотносить высказывания определенной интенции с соответствующей интонацией, что и формирует навык интонирования.

Диалогическое общение, как известно, всегда протекает в рамках той или иной речевой ситуации, которая обуславливает целевую сторону акта общения и определяет его конкретное содержание. Т.Е. Сахарова определяет речевую ситуацию как фрагмент объективной действительности, отражаемый субъектом в процессе его деятельности [3, с. 76]. Практически все ученые согласны с тем положением, что речевая ситуация – понятие многоаспектное. А.А. Алхазидзе выделяет в речевой ситуации четыре компонента:

1) внутреннее состояние говорящего (его потребности, мотивы) – несобственно речевой компонент;

2) внутреннее состояние слушающего – собственно речевой компонент;

3) предметы и явления, о которых идет речь, – неречевой компонент;

4) материал языка, на котором осуществляется речь, – «инструментальный компонент» [1, с. 35].

Учебные ролевые ситуации ставят учащихся в ситуации, приближенные к естественным. В их структуре принято различать следующие составные:

1) условия ситуации (информация об участниках разговора и обстановке, речевой стимул);

2) речевая реакция учащихся.

Таким образом, в структуру речевой ситуации входит не только совокупность условий, вызывающих общение, но и его продукт – диалог, имеющий определенный интонационный рисунок.

В последний период внимание методистов привлекают в основном те стороны речевой ситуации, знание которых оказываются необходимы для решения задач обучения языку как иностранному. Исследователи исходят из того, что при обучению иностранной речи работа над всяким образцом речи должна развертываться на фоне условий общения. Отсюда вытекает важнейшая роль речевой ситуации в процессе обучения, так как именно она является мотивировкой высказывания как акта речевого поведения [2, с. 65].

Выбор определенной речевой ситуации в процессе обучения интонации зависит от типа интонации и передаваемых ею значений: побуждение к действию, сомнение, упрек, радость и т.д. Каждое значение включает все ситуации и соответствующие диалоги одного типа, отличающиеся наличием высказываний с определенным интонационным рисунком. Например, подмножество ситуаций предположительно-вопросительного типа могут включать диалоги с начальными речевыми действиями, имеющими интонацию Fall-Rise:

You have been to London, haven't you?

Речевая ситуация так же поможет учащимся понять те условия, при которых интонация выступает как доминанта, и нейтрализует некоторые грамматические признаки, например, меняет тип предложения – из повествовательного в вопрос – при сохранении структуры повествовательного предложения.

You are going with us?

Из всех подобных упражнений наиболее результативными являются ситуативные упражнения, которым предшествует отработка интонационного материала на отдельных образцах. Основным назначением этого класса упражнений является создание условий, которые стимулировали бы совершенствование автоматизма, сформированного предыдущими фонетическими упражнениями. И как результат многократного применения этого автоматизма в новых, более сложных условиях, – выработка нового, более совершенного автома-

тизма оперирования данным фонетическим явлением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алхазншвили, А.А.* Психологические основы обучения устной иностранной речи / А.А. Алхазншвили. – Тбилиси, 1974.
2. *Изаренков, Д.И.* Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М., 1981.
3. *Сахарова, Т.Е.* Проблема ситуации при обучении диалогической речи / Т.Е. Сахарова // Вопросы методики преподавания иностранных языков. – Тула, 1967.

УДК 802

© Л.А. Цветкова, 2005
Кафедра английской филологии

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В плане обучения иностранному языку (ИЯ) существует большое разнообразие компьютерных программ (КП). Проанализируем КП с точки зрения их методического назначения, вида деятельности учащихся, учета операционной структуры лексического навыка (ЛН) и методической последовательности этапов его формирования. Очевидно, что одна и та же КП может войти в разные группы, выделяемые в соответствии с названными основаниями для их классификации.

При этом представляется необходимым рассмотреть КП на разных носителях информации, поскольку, с нашей точки зрения, этот фактор влияет только на объем информации, содержащейся в данной программе, и является неприципиальным для достижения конкретных учебных целей, в нашем случае для обучения лексической стороне речи.

Основываясь на мнении специалистов [1] – [8] по вопросу методического назначения, мы придерживаемся мнения о существовании трех типов КП: обучающих, контролирующих и обучающе-контролирующих.

Существенное влияние на эту классификацию КП оказывают мнения по поводу этапа обучения, на котором целесообразно применение компьюте-

ра. С нашей точки зрения, обучающие программы предназначены для использования на этапах получения или применения новых знаний, т.е. на этапах ознакомления и тренировки. Контролирующие программы, в свою очередь, позволяют проверить знания каждого учащегося, обеспечивая при этом объективность контроля и освобождая время учителя.

Наибольшее распространение в обучении ИЯ получили обучающие программы. Примерами таких программ являются следующие: “Learning Words”, «СЕЛАБ», “Link Word”, “Spot the Odd Man Out”, “Oddmill”, “Matchmaster”, “Scrambler”, “Crossword Magic”, «ЛЕКСИТРАН», “VOCAB”, «Учим английские слова», «Учим английский язык», “WORD GALLERY”, «В поисках утраченных слов», «Мир слов», «Английский с Винни-пухом» и др. Среди обучающе-контролирующих программ следует отметить “ENGTRANS”, “ENGNUM”, «ЛИГРИС», “Kooky’s Early English Course 1”, “Reward” и др.

По нашему мнению, наиболее приемлемым видом КП для обучения лексике является обучающе-контролирующая программа, обеспечивающая не только формирование ЛН, но и их контроль.

По виду деятельности учащихся М.Л. Емелья-

нова выделяет следующие типы программ: 1) учебные (включают в себя разнообразные упражнения); 2) игровые (в их основе игра как элемент учебной деятельности); 3) учебно-игровые (состоят из упражнений и игр) [4].

На наш взгляд, такая классификация является несовершенной с точки зрения предлагаемой терминологии. Как отмечает сам автор предложенной классификации, игровые программы тоже можно использовать для учебных целей.

Нам представляется, что по виду деятельности нужно выделить следующие типы программ:

1) учебные, в основе которых лежит учебная деятельность;

2) учебно-развлекательные, в которых ИЯ является средством достижения какой-либо игровой цели, но при определенной организации занятий могут быть достигнуты конкретные учебные цели, в том числе и обучение лексики;

3) развлекательные, доминирующей целью которых является не обучение ИЯ, а развлечение.

Среди учебных можно назвать такие программы, как "Learning Words", «СЕЛАБ», "Link Word", "Spot the Odd Man Out", "Oddmill", "Matchmaster", "Scrambler", "Crossword Magic". «ЛЕКСИТРАН», «ЛИГРИС», "VOCAB", «Учим английские слова», "WORD GALLERY", "ENGTRANS", "ENGNUM", "Kooky's Early English Course 1", «Английский в три приема», «Английский для начинающих», "Bridge to English", "English Platinum 2000", "Diamond English", «Алиса в стране чудес», "Talk to me" и др.

Задания в программах данной группы носят учебно-познавательный характер и требуют от учащихся умений анализировать, группировать, сравнивать лексические единицы (ЛЕ) изучаемого языка. Хотя данные КП не содержат ярко выраженного развлекательного элемента, мотивация учащихся в данных программах поддерживается за счет разных видов наглядности. Последовательное выполнение упражнений, построенных в соответствии с дидактическим принципом обучения «от простого к сложному», не отнимает много времени. Поэтому данный вид программ может быть использован в школе во внеурочной деятельности учащихся.

Большую часть учебно-развлекательных программ представляют игры-путешествия, суть ко-

торых состоит в достижении цели путем решения задач в проблемных ситуациях. ИЯ в этом случае является средством достижения цели. По мере преодоления препятствий (например, при попытке победить злого волшебника, найти сокровища, скрыться от врага, понять текст в волшебной книге и т.д.) обучаемый погружается в интересный сюжет. Так, в программе «В поисках утраченных слов» учащемуся предстоит собрать страницы волшебной книги, чтобы спасти волшебное существо. Ученику предстоит выполнить ряд заданий, лишь часть которых направлена на изучение лексики. В процессе продвижения к цели ученику предлагаются различные лексические игры, за успешное выполнение которых он получает утраченные слова книги.

В программах-путешествиях присутствуют также развлекательные задания, часть которых не связана с изучением ИЯ. Например, в программе «В поисках утраченных слов» нужно нажать разноцветные ступени, ведущие к дворцу, в том порядке, в котором они загорались. Как нам представляется, на выполнение таких заданий уходит много времени, поэтому такие программы целесообразнее использовать в домашних условиях.

Обратимся к группе развлекательных программ, к которым могут быть отнесены «Мир слов», «Английский с Винни-пухом». Можно предположить, что эти программы изначально были предназначены для англоговорящих детей. Это объясняется тем, что при русификации этих программ утрачивается смысл заданий для русскоговорящих учащихся и остаются только развлекательные элементы, присутствующие в программах. Например, в английской версии программы «Английский с Винни-пухом» было задание подобрать картинку к слову. Это задание потеряло смысл с точки зрения изучения английского языка при русификации программы: на экране написано слово *fork*, и требуется подобрать картинку, однако обучающийся не смотрит на английское слово, так как диктор по-русски произносит *вилка*.

Проведенный анализ показывает, что с целью формирования лексических навыков предпочтительнее использовать учебные КП. Нет необходимости делать развлекательный элемент доминирующим. По нашему мнению, познавательная мотивация вполне может компенсировать избыточ-

ную игровую мотивацию.

Теперь рассмотрим все ранее созданные КП с точки зрения учета операционной структуры ЛН и этапов его формирования.

Среди существующих программ выделяются программы, направленные на обучение отдельным словам и охватывающие этапы ознакомления и тренировки. Эта группа является самой многочисленной и включает две подгруппы: 1) программы, предусматривающие тренировку только одной операции: соотнесения графической формы со значением, идентификации и дифференциации ЛЕ по значению, соотнесения значений слов, актуализации графической формы слова ("ENGTRANS", "ENGNUM", "Learning Words", «СЕЛАБ», "Link Word", "Spot the Odd Man Out", "Oddmill", "Matchmaster", "Scrambler", "Crossword Magic"); 2) программы, направленные на отработку комплекса операций («ЛЕКСИТРАН», «ЛИГРИС», "VOCAB", «Учим английские слова», «Учим английский язык», "Kooky's Early English Course 1", "WORD GALLERY"). Например, в программе «ЛЕКСИТРАН» такими операциями являются: соотнесение графической формы со значением, актуализация графической формы слова, сочетание, классификация.

Во второй подгруппе можно выделить программы, в которых в нескольких разных упражнениях отрабатывается одна и та же операция. Так, например, включенные в программу "VOCAB" 6 игр со словами направлены на отработку двух операций, а с помощью 15 игр программы «Учим английский язык» отрабатываются 6 операций с ЛЕ.

Основным недостатком программ первой подгруппы, с нашей точки зрения, является отсутствие комплекса операций, позволяющих сформировать полноценный ЛН. Программы второй подгруппы страдают несоответствием порядка заданий логике формирования ЛН с точки зрения последовательности отрабатываемых операций, неполным набором тренируемых операций, недостаточным для формирования прочных ЛН, отсутствием связи между заданиями.

Следующую группу программ образуют программы, включающие, кроме этапа ознакомления и тренировки, этап употребления ЛЕ, предусматривающий отработку ЛЕ в одном или нескольких

видах речевой деятельности (РД) - говорении, аудировании, чтении, письме.

Так, в программе «Английский в три приема» основное внимание уделяется аудированию, программы «Английский для начинающих» и "Bridge to English" направлены на обучение письменной диалогической речи, в программах "English Platinum 2000" и "Diamond English" идет работа над письменной диалогической речью и аудированием, «Алиса в стране чудес» предназначена для обучения чтению, программой "Talk to me" предусматривается выход на устную речь (диалогическую форму), в программе "Reward" предполагается отработка ЛЕ во всех видах РД.

В программе «Английский в три приема» отрабатываются следующие операции: операция соотнесения воспринятой формы со значением (этап первичного закрепления), операция выделения акустических признаков ЛЕ, операция идентификации и дифференциации ЛЕ, операция сочетания (этап тренировки в употреблении), комплекс названных выше операций (этап употребления ЛЕ).

Основной недостаток программ данной группы заключается в том, что отрабатываемые в них операции представлены неполно, и часто их последовательность не обоснована с методической точки зрения. Тем самым обеспечивается лишь частичная отработка ЛЕ.

В большинстве названных программ речевые упражнения представляют собой повторение образца или выбор варианта ответа (за исключением программы "Reward"). Недостаток самостоятельных действий учащихся не способствует развитию их речи на ИЯ. Так, в программе "Bridge to English" фиксированный порядок слов и фраз при организации диалогической речи ведет к тому, что правильный ответ учащегося засчитывается за неправильный. Например, если в диалоге ученик сначала задает вопрос "How old are you?", а затем "Where are you from?" (при этом в программе заложена другая последовательность вопросов), то это засчитывается за ошибку. Такая организация речевых упражнений не является оправданной с методической точки зрения.

В компьютерном курсе "Reward" обучающемуся предоставляется возможность использования изученных ЛЕ в речи за счет наличия сервиса «Форум», предполагающего участие ученика в

реальной дискуссии как в письменной форме (набирая ответ на клавиатуре), так и в устной (используя микрофон).

С нашей точки зрения, связь с преподавателем, осуществляемая через возможности Интернет, не заменяет «живого» общения на уроке. Мы считаем, что использование ЛЕ в устных формах общения более эффективно осуществлять на уроке в процессе непосредственного общения с учителем. При обучении письменным формам общения применение КП позволяет отрабатывать ЛЕ на всех этапах формирования навыка.

Из сказанного можно сделать вывод, что программа, предназначенная для обучения лексике английского языка, должна относиться к группе учебных, обучающе-контролирующих программ; должна быть комплексной (включать все возможные операции с ЛЕ, построенные в соответствии с логикой формирования ЛН); должна предусматривать все этапы работы над лексикой - ознакомление, тренировку, употребление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Азимов, Э.Г.* Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компью-

терных технологий: Дис... д-ра пед. наук / Э.Г. Азимов. - М., 1996. - 291 с.

2. *Гершунский, Б.С.* Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. - М.: Педагогика, 1987. - 264 с.

3. *Джонатан, А.* Обучение языку с помощью компьютера / А. Джонатан // Перспективы: Вопросы образования. - 1988. - № 4. - С. 70-85.

4. *Емельянова, М.Л.* Методические основы создания и использования компьютерных программ по орфографии для организации дифференцированного тренинга на уроках русского языка: Дис... канд. пед. наук / М.Л. Емельянова. - М., 1991. - 190 с.

5. Использование микропроцессорной и видеотехники в зарубежной школе: Науч. реф. сб. - М., 1985. - Вып. 1. - 60 с.

6. Использование микропроцессорной и видеотехники в зарубежной школе: Научный реф. сб. - М., 1985. - Вып. 2. - 31 с.

7. *Машбиц, Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. - М.: Педагогика, 1988. - 192 с.

8. *Фадеев, С.В.* ЭВМ в преподавании русского языка как иностранного / С.В. Фадеев. - М.: Рус. яз., 1990. - 83 с.

УДК 811.111

© Ю.Г. Белова, А.В. Моисеенко, 2005
Кафедра английской филологии

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ: ВОПРОСЫ СИНОНИМИИ

В настоящее время журналистика приобрела необычайную силу и масштаб, в основном, из-за стремительного темпа жизни, из-за наплыва событий, которые являются важными для общества. Террористические акты, бомбардировка Афганистана и Ирака, появление вируса атипичной пневмонии, наркотики, выборы в США, катастрофа в Тайланде – основные темы газетных публикаций 2000 – 2005 годов. Каким образом общественно значимые явления отражаются в языке прессы? Неологизмы, различные лексические инновации, специальная и разговорная лексика – наиболее

характерные черты особенностей языка современной газеты [2], [3]. Употребление сниженной лексики может носить различный характер. Разговорная лексика в статьях и заголовках упрощает повествование, делает его более эмоциональным и доступным для читателя [1]. Рассмотрим несколько примеров, взятых из англоязычных СМИ: The Financial Times, The Times, The Guardian Weekly, The Sun, The Daily Mirror, The Daily Record, The Daily Mail, варьирующихся от «серьезной» до «желтой».

С появлением вируса атипичной пневмонии в

средствах массовой информации появляется медицинская аббревиатура SARS (*Severe Acute Respiratory Syndrome*): "Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) is spreading out of control with at least 78 death so far known worldwide". На страницах газет формируется также следующий ряд слов: *illness, disease, plague, epidemic, virus, killer virus, flu-like virus, bug*. Слово *illness* используется журналистами достаточно редко, так как это слово обозначает плохое физическое состояние человека, вызванное какой-либо болезнью (*disease*). *Disease* – «болезнь, вызванная определенным возбудителем», это слово часто употребляется газетами "The Financial Times", "The Times": "500 members of a religious group had been quarantined after coming into contact with the disease". Пара лексических единиц *epidemic – plague* подразумевает болезнь, эпидемию, которая быстро распространяется среди населения за небольшой период времени, а слово *plague* указывает также на то, что эта болезнь во многих случаях приводит к летальному исходу. Газета "The Sun" наряду с нейтральным словом *virus* использует более эмоциональные и упрощенные замены, например, *killer virus, flu-like virus*: "The killer virus is affecting global travel, with British tourists and businessmen advised to flee Hong Kong and southern China". *Killer virus* – эмоциональная лексическая единица, которая подчеркивает серьезность и опасность данного заболевания, возможность летального исхода. В этой же газете появляется разговорный вариант – *bug*: "Many people in South East Asia wear surgical masks in a bid to avoid catching the bug".

Большое внимание на страницах современной прессы уделяется проблеме употребления наркотиков. В данном случае формируется отдельная лексико-семантическая группа (ЛСГ) с некоторым количеством сленгизованных, разговорных единиц. Первый ряд формируют следующие слова: *drug, fix, muggle*. Слово *drug* – нейтральное слово. «The image of clean prosperous city masks the problem of drug use in Oslo» – это предложение взято из статьи в "The Guardian Weekly", которая имеет следующий заголовок: "Expensive Oslo – city of the cheap fix". В данном случае слово *fix* («наркотик») – сленгизм. *Muggle* – также является сленгизмом в значении «косяк».

В следующий ряд входят слова, обозначающие

разновидности наркотиков: *opium, heroin, marijuana, ecstasy*. Существуют также разговорные эквиваленты этих же наркотиков: *Marijuana – pot, grass (sl); ecstasy – E (sl)*.

В последнем ряду – слова со значением «наркоман»: *addict, junkie*: "Contrary to many other countries Norwegian drug addicts inject themselves with heroin rather than smoke it". Слово *junkie* относится к разговорной лексике. Существует также еще одна сленгизованная единица – *pusher (pushy person)*. Разница заключается в том, что *pusher* – это человек, который нелегально продает наркотики, но сам не употребляет их и не находится в зависимости от них.

Президентские выборы в США широко освещались мировой прессой. "The Daily Mail", "The Daily Mirror", "The Sun" и многие другие английские издания остались крайне недовольны выбором американцев и критиковали их в достаточно жесткой форме. Таким образом, при описании президента в прессе формируется целый ряд слов со значением «тупой, глупый» – *closed-mind, mindless, fool, foolish, dumb*. *Closed-mind, mindless* – нейтральные лексические единицы, *fool, dumb* – являются субстандартными синонимами, *foolish* – сопровождается в словаре пометой *пренебрежительно*. К данной ЛСГ можно также отнести существительное *redneck*, которое обладает негативной окраской в значении «неотесанный, глупый, невежественный человек».

Ко второй ЛСГ принадлежат лексические единицы со значением «агрессивный человек». В этом случае следует назвать прилагательное *warcrazed*, которое обладает ярким оценочным и экспрессивным компонентом значения и разговорную единицу *bully boy* – «террорист, громила». За пределами данных ЛСГ остаются следующие сленгизованные единицы: *swagger* употребляется в значении «человек с самодовольной и развязной манерой поведения»; *dung* – «отбросы», в словарях сопровождается пометой *пренебрежительно*. Сленгизованный вариант *dung* выражает негативное отношение авторов статей к сторонникам Джорджа Буша.

Язык прессы ориентирован на определенные категории читателей, поэтому наблюдаются переход от официальных, регламентированных речевых форм к непринужденным, а иногда и просто-

речно-сленговым формам. Таким образом, условно можно говорить о смягчении дискурса в горизонтальной и вертикальной плоскости. Вертикальное смягчение заключается в изменении лексики с нейтральной до разговорной внутри газеты: от редакционной статьи к телепрограмме и погоде на последней странице. Горизонтальное смягчение языка реализуется в выборе формы повествования, когда серьезные издания используют в основном нейтральную лексику, а «желтая» пресса – разговорную. Горизонтальная градация реализуется газетами различного назначения, что довольно четко прослеживается и на материале статей. Разные газеты “The Financial Times”, “The Times”, “The Daily Mail”, “The Sun” освещают одно и то же событие (крушение военного вертолета на территории Ирака), но при этом используют различную лексику. В данном случае отчетливо прослеживается стилистическое снижение языка: «вертолет» - *helicopter* (“The Financial Times”, “The Times”) → *copter* (“The Daily Mail”) → *chopper* (“The Sun”). «Потерпеть крушение» - *crash* (“The Financial Times”) → *collide* (“The Times”) → *go down* (“The Daily Mail”) → *chopper down* (“The Sun”).

Наличие сленгизованных единиц в заголовках и статьях, как газет, так и журналов подчеркивает тот факт, что пресса сегодня ориентируется на доходчивость, читабельность, эмоциональное воздействие на читателя. Именно этим и объясняется тенденция к разговорности, которая становится

неотъемлемой чертой как массовой, так и серьезной прессы [1]. В большинстве случаев сленгизованные единицы выражают мнение автора статьи, редакции газеты, мнение какой-либо общественно-политической организации. Современная пресса охватывает сегодня большой круг тем. Это и политика, экономика, международные отношения, научные достижения, идеология, социальные вопросы, культура, спорт. Общественно значимые события независимо от своего положительного или отрицательного значения для общества продолжают создавать экспрессивные синонимические ряды в СМИ. Синонимы в таких группах обладают разной семантической близостью, эмоциональной окраской и оценочным компонентом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлов, Г.А. Современная английская речь / Г.А. Орлов. – М.: Высш. шк., 1991. – 238 с.
2. Солганик, Г.Я. Лексика газеты: функциональный аспект / Г.Я. Солганик. – М.: Высш. шк., 1981. – 112 с.
3. Терехова, В.С. Специальная лексика в языке газеты / В.С. Терехова. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1982. – 136 с.
4. www.the-times.co.uk
5. www.FT.com
6. www.dailymail.co.uk
7. www.mirror.co.uk
8. www.the-sun.co.uk
9. www.dailyrecord.co.uk
10. The Guardian Weekly №16-25. – 2001. – № 6, 10-13. – 2002.

УДК 811.111

© В.В. Шумихина, 2005
Кафедра иностранных языков

К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

В лингвистическом энциклопедическом словаре понятие номинации определяется следующим образом:

1) образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, то есть служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих

понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений;

2) совокупность проблем, охватывающих изучение динамического аспекта актов наименования в форме предложения и образующих его частей;

3) суммарное обозначение лингвистических проблем, связанных с именованием [2, с. 336].

Процесс называния предметов окружающей действительности, последующее выражение результатов которого осуществляется при помощи средств языка, интересовал лингвистов и философов еще с незапамятных времен. Античные мыслители понимали механизм номинации, как сложное многообразие соотношений между словом, вещью и понятием. Философов Эллады – Кратила и Гермодена – волновал вопрос истинности имени: приуще ли вещи ее собственное имя, или же каждое слово не принадлежит обозначаемой вещи по природе, а является лишь результатом договоренности. В средние века эти же вопросы и их различная интерпретация стали объектом внимания последователей номинализма (лат. *nomina* – имя, название), философского направления, зародившегося в XI веке. Самым крупным номиналистом был Уильям Оккам (ок. 1285 – 1349), английский теолог и философ-схоласт. Его старшими современниками были Пьер Ореоль и Вильгельм Дуранд, его ближайший ученик – Иоанн Буридан; несколько более поздние номиналисты тоже были весьма известны, и среди них особенно Петр д'Альи. Основным тезисом Оккама и его последователей сводился к анализу употребления термина «имя» или «слово». Для них человеческие слова обозначали объективную действительность.

В новое время идеи номинализма получили дальнейшее развитие в учениях Гоббса, Беркли и Юма, но уже на идеалистической основе, в отличие от материалистического подхода средневековых номиналистов. Гоббс признавал способность имен становиться знаками общих идей. «Причина ... по которой мы не имеем основания думать, что животные обладают абстрактными, общими идеями заключается в том, что мы не наблюдаем у них употребления слов или других общих знаков; мы исходим при этом из предположения, будто употребление слов подразумевает обладание общими идеями. Отсюда следует тот вывод, что люди, употребляющие язык, способны абстрагировать или обобщать свои идеи» [1, с. 159].

В период признания ономаσιологического и семасиологического аспектов семантики, рассматривающих слово в двух направлениях: знак → значение и значение → знак, особое место занима-

ет признание условной грани между понятиями "значения" и "обозначения" при отсутствии целостного системного описания слов.

Огромный вклад в развитие теории номинации внесли представители Пражского лингвистического кружка. Их заслуга в том, что они развили представление о языке как функциональной системе, определяя язык как систему средств выражения, служащих определенной цели. Основатель и идеолог Пражского лингвистического кружка У. Матезиус, основоположник теории актуального членения предложения, рассматривал язык с точки зрения его роли в общении. Пражцы признают социальную природу языка, акцентируя внимание на многообразии связей, существующих между языком и объективной действительностью. Так, У. Матезиус отмечал, что для задачи наименования элементов действительности и задачи выражения актуального отношения говорящего каждому языку и каждой эпохе свойственны свои средства выражения, отличающиеся от аналогичных средств другого языка и другой эпохи не только внешним видом – формой, но и смысловым содержанием, эмоциональной окраской. Представители Пражской школы выдвинули своеобразную концепцию деления науки о языке. Вместо обычных разделов языкознания пражские ученые предусматривают исследование слова и устойчивых сочетаний слов, входящее в теорию лингвистической номинации. В ее сферу включается анализ языковых явлений, которыми занимаются традиционная морфология (словообразование), синтаксис в узком смысле слова (значение частей речи и форм слов) и семантика. Целью теории лингвистической номинации является изучение средств и способов называния отдельных фактов действительности и изучение средств и способов объединения этих названий в предложения в рамках той или иной конкретной ситуации.

Становление ономаσιологии как самостоятельной лингвистической дисциплины, предметом которой является слово как средство наименования объектов действительности связано с работами Л. Вейсгербера, К. Бальдингера (представители теории семантических полей), В. Краузе, Ф. Дорнзейфа, Б. Кводри и В. фон Картбурга.

Интенсивное развитие ономазиологии как науки в отечественном языкознании приходится на 60-е годы прошлого столетия. Разрабатываются гносеологические и лингвистические основы теории ономазиологии и принципы ономазиологического подхода к анализу языковых явлений. Предметом исследования лингвистов становится имя собственное и нарицательное, комбинаторика и сочетание знаков в рамках единиц разной структуры, процесс создания новых названий, анализ обозначения целых ситуаций, непредикативные сочетания и единицы, характеризующиеся предикативностью (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова, В.Г. Гак, В.Н. Телия, А.А. Уфимцева, Д.Н. Шмелев).

Акты номинации порождаются в ходе речевой деятельности человека, а их результаты осваиваются языковой системой, функциональными и социальными нормами языка и узусом.

Акты номинации протекают при непосредственном взаимодействии с прагматическими факторами. Последние оставляют свой след в сигнификате – то или иное отношение именуемых к обозначаемому: эмоциональное, ориентацию именуемого на социальные условия речи или формы существования языка и его функционально-стилистическую дифференциацию. Отображение при номинации не только элементов объективной действительности, но и прагматического, субъективного отношения создает экспрессивную окраску языковых единиц за счет особого субъективного компонента значения.

Таким образом, номинацию можно трактовать как совокупность проблем, охватывающих изучение динамического аспекта актов наименования в форме предложения и образующих его частей, рассматриваемых в теории референции.

Как видно из выше сказанного понятие номинации, значительно расширилось. С предметным рядом, с конкретной ситуацией соотносятся в исследованиях современных лингвистов не только слова, как типичные предметные имена, но и вы-

сказывания, как единицы речи, оформленные в виде предложений.

Многочисленные работы по классификации семантических сдвигов способствовали определению природы метафорической номинации. Не перестают дискутироваться вопросы определения психологического механизма номинации. В современном языкознании проблемам номинации уделяется большое внимание, так как круг проблем теории наименования достаточно широк и представляет собой огромный интерес для дальнейших лингвистических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беркли, Д. Сочинения / Д. Беркли. – М.: Мысль, 1978. – 556 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.
3. Номинация и дискурс: Межвуз. сб. науч. тр. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1999. – 137 с.
4. Степанов, Ю.С. Имена, предикаты, предложения: Семиологическая грамматика / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1981. – 360 с.
5. Супрун, А.Е. Лекции по лингвистике / А.Е. Супрун. – М.: Изд-во БГУ, 1980. – 143 с.
6. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
8. Аврех, А.Я. Царизм и IV Дума. 1912 – 1914 гг. / А.Я. Аврех. – М., 1981. – С. 11.
9. Шелохаев, В.В. Партия октябристов в период первой российской революции / В.В. Шелохаев. – М., 1987.
10. Шелохаев, В.В. Либеральная модель переустройства России / В.В. Шелохаев. – М., 1996.
11. Гоголевский, А.В. Русский либерализм в последнее десятилетие империи. Очерки истории 1906 – 1912 гг. / А.В. Гоголевский. – СПб., 2002.
12. Куликов, С.В. Бюрократическая элита Российской империи накануне падения старого порядка (1914 – 1917) / С.В. Куликов. – Рязань, 2004.

Раздел 6

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.126.1

© С.В. Лисицына, 2005
Кафедра педагогики

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Современный этап развития общества характеризуют как эпоху информатизации. Развитие информационных технологий, массовое использование электронных средств передачи, обработки, хранения информации, автоматизация и компьютеризация всех отраслей производства и управления – вот одни из главных отличительных особенностей нашего времени.

Информатизация образования является частью процесса информатизации общества. По определению Г.М. Коджаспировой, это массовое внедрение в педагогическую практику методов, средств сбора, обработки, передачи и хранения информации на базе микропроцессорной техники и средств передачи информации, а также педагогических технологий, основанных на этих средствах, с целью создания условий для перестройки познава-

тельной деятельности и усиления интеллектуальных возможностей обучаемых. В рамках информатизации образования центральное место отводится информационным технологиям, которые в общем понимании определяются как методы и средства получения, преобразования, передачи, хранения и использования информации. В педагогической литературе принято различать информационные технологии образования, информационные технологии обучения и информационные технологии в обучении. Отметим отличительные особенности данных понятий, опираясь на исследования Б.Е. Стариченко. Информационные технологии образования охватывают непосредственно учебный процесс, управление им на всех уровнях, методическую работу преподавателей и другие аспекты функционирования образовательной сис-

темы; это совокупность организационных форм, педагогических технологий и технологий управления образовательным процессом, основанных на использовании современных компьютерных и телекоммуникационных систем.

Технологии обучения являются составной частью образовательных технологий и представляют собой педагогические технологии с использованием специальных способов, программных и технических средств для работы с информацией.

Информационные технологии в обучении, в отличие от предыдущего понятия, относят к отдельным элементам процесса обучения. Такими элементами могут быть использование отдельных программ учебного назначения, использование компьютеров в индивидуальной работе с учащимися, применение компьютерных средств контроля знаний и пр. И в этом случае может быть целесообразнее использовать понятия: «обучение с использованием компьютерных средств», «компьютерные средства обучения», не претендуя на уровень технологии.

Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров выделяют также понятия: «компьютерное обучение» - система обучения, в которой одним из видов технических средств выступает компьютер, и «электронное обучение», т.е. обучение с помощью систем и устройств современной электроники.

Вопросам внедрения компьютерных технологий, их влиянию на процесс обучения посвящен ряд исследований. Л.В. Папшева выделяет следующие направления:

- использование компьютера в качестве средства интенсификации процесса обучения;
- роль компьютера в интеллектуальном развитии обучаемых;
- применение компьютера как средства контроля;
- использование информационных технологий в высшем образовании.

В практике современной школы, в том числе и высшей, использование в процессе обучения технологий на базе информационных более характерно для предметов естественнонаучного цикла, чем гуманитарного. Несколько в стороне от активного применения современных информационных технологий находится и педагогика. Это обусловлено рядом причин:

- наличие большого объема содержательного материала, его разнородный характер;
- недостаточная подготовленность преподавателей педагогики к использованию информационных технологий в процессе преподавания;
- недостаточный уровень специальных и методических знаний у разработчиков компьютерных программ в области педагогики и как следствие низкий уровень таких программ и совершенно недостаточное их количество;
- недостаточное оснащение системы образования техническими средствами информатизации.

Однако это не означает, что применение информационных технологий, использование компьютерных средств обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин невозможно. Наиболее доступным, возможным, на наш взгляд, является организация учебных занятий с использованием персональных компьютеров. Выделяют следующие функции компьютера в сфере образования:

- 1) компонент управления;
- 2) средство научно-педагогической деятельности;
- 3) средство в учебно-воспитательном процессе;
- 4) собственно предмет изучения.

В рамках учебного процесса Г.М. Коджаспирова выделяет следующие функции компьютера: средство общения, источник информации, средство создания проблемных ситуаций, контроль действий ученика, предоставление ученикам новых познавательных возможностей. И. Дробышева указывает на семь основных обучающих функций компьютера: представление информации, демонстрация наглядного материала, тренировка, оценивание, осуществление обратной связи, корректировка и учебное управление. Кроме того, использование компьютера на занятиях активизирует познавательную деятельность студентов, повышает их интерес к учению, способствует развитию творческого мышления. Использование компьютера в процессе обучения может проходить на всех этапах усвоения знания.

Несомненно, организация занятий с использованием компьютера требует определенных условий: наличие компьютерных классов, системного программного обеспечения, методических рекомендаций по использованию программ.

В литературе выделяют несколько видов программных педагогических средств (ППС), которые, по мнению Л.И. Долинера, Р.Р. Пашковой, И.И. Данилиной, представляют собой комплекс, предназначенный для достижения конкретной цели обучения и включающий программы для ЭВМ, а также методическое и дидактическое сопровождение данных программ. Авторы выделяют, исходя из дидактических целей использования программ, следующие ППС: демонстрационные, обучающие, контролирующие, моделирующие, игровые, вспомогательные, компьютерный тренажер. И.В. Трайнев делит обучающие компьютерные программы на основе их функциональных характеристик на: тренировочные (повторение, закрепление и усвоение умений, навыков), консультационные (усвоение конкретной темы посредством показа подготовленных кадров), моделирующие (обучение решению практических проблем), игровые (стимулирующее воздействие) и редактор текста.

Но для работы на занятиях со студентами можно использовать и стандартные программы общего назначения (офисные приложения). Это программы, входящие в состав операционной системы и предназначенные для выполнения практической работы. Их применение не требует длительной подготовки и может быть осуществлено любым преподавателем или студентом, владеющими компьютером на уровне пользователя. С помощью универсальных компьютерных приложений можно разрабатывать задания различного уровня сложности от простых до исследовательских проектов.

Так, при проведении практических занятий по «Теории педагогики» (спец. 0331) студентам предлагались задания, выполнение которых осуществлялось с помощью компьютера. Работая с системами обработки текста, преподаватель может подготовить различные варианты заданий, которые легко можно изменить, обновить, расширить. Это могут быть деформированные тексты – тексты с пропусками, ошибками, неправильно использованными понятиями, с нарушенной логикой изложения, с несоответствием названия и содержания текста и т.д. В этом случае студентам предлагается отредактировать текст в текстовом редакторе. Кроме того, может быть предложена работа по

конструированию таблицы, схемы на основе заданного текста. Задания такого рода способствуют развитию умений представлять словесный материал, отражая смысловую связь между содержащимися в нем понятиями, производить анализ информации. Возможны и другие задания: сформулировать вопросы на воспроизведение предложенного текста; составить текст, используя ключевые понятия; сделать выводы, обобщив имеющийся материал; дополнить текст иллюстративным материалом, вступлением, пояснениями, определениями; подготовить список тем докладов, выступлений, сообщений по заданной теме и т.д. Измененные, преобразованные тексты, таким образом, становятся результатом самостоятельной познавательной, творческой деятельности студента.

Интересной, на наш взгляд, представляется работа в PowerPoint. Данная программа позволяет создавать слайды с последующей их презентацией. Студентам необходимо:

- 1) сформулировать название презентации;
- 2) выстроить в логической последовательности материал по заданной теме;
- 3) определить количество слайдов;
- 4) отобрать основной текст, который будет помещен на слайде. При этом текст должен быть кратким, лаконичным, понятным. Продумать устные комментарии к слайду;
- 5) выбрать соответствующее оформление слайда и параметры презентации (эффекты анимации, время показа).

После показа презентаций - обсуждение просмотренного материала. Такая работа способствует формированию у студентов умений работать с информацией, дает возможность осуществить проверку знаний по различным темам.

Возможно использование на занятиях по педагогике и графических редакторов. Данные программы могут быть задействованы при разработке программ, проектов, творческих заданий. Работа в графическом редакторе дает возможность развивать и совершенствовать образное мышление, создавать и использовать иллюстративный материал в соответствии с поставленными задачами, передавать информацию на новом уровне, улучшая ее понимание.

Использование компьютера на занятиях по пе-

дагогике способствовало разрешению ряда проблем. В отличие от традиционно проводимых занятий, где далеко не всегда удается заслушать всех, активно взаимодействовать с каждым студентом, здесь все учащиеся задействованы в работе. На таких занятиях в большей степени предоставляется возможность каждому студенту продемонстрировать уровень владения материалом на основе творческого подхода, самостоятельного поиска путей решения задач. Немаловажным моментом явилось и то, что возрос интерес к занятиям, появилась уверенность, инициативность в работе.

Таким образом, целенаправленное применение различных программных комплексов, в том числе и универсального характера (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами

и подготовки компьютерных презентаций), расширяет возможности образовательной среды, способствует развитию творчества, стимулирует работу на занятиях, способствует развитию положительной мотивации, интереса к учению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003.
2. *Коджаспирова Г.М.* Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. – М.: Академия, 2002.
3. *Трайнев, И.В.* Конструктивная педагогика: учеб. пособие / И.В. Трайнев; под общей ред. В.Л. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

УДК 338.45

©В.В. Плащенко, 2005
Кафедра ММиИТЭ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНЦИИ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Ориентация на качество образования – одна из наиболее важных и характерных задач в развитии современной парадигмы образования. В настоящее время, на мой взгляд, появился ряд факторов, который обуславливает необходимость развертывания работ в области менеджмента качества, несмотря на то, что на первых порах этот шаг сулит только затраты.

Во-первых, появились внешние обстоятельства, которые побуждают к созданию системы менеджмента качества образования в вузе:

– новая версия международных стандартов ISO серии 9000 (российский вариант ГОСТ Р ИСО серии 9000). Хотя данные стандарты длительное время находили применение в основном в промышленности, а позже и в сфере услуг, их требования уже приложены и к образованию. В последнее время заметно активизировалась деятельность ведущих вузов России по внедрению данных стандартов в образование [1], [2];

– совершенствование нормативно-правовой базы представления образовательных услуг вузами, проект которой подготовлен Министерством образования и науки РФ и обсуждается в Государственной думе РФ.

Во-вторых, хотя финансирование не зависит от результатов деятельности вуза, отсутствует прямая ответственность за трудоустройство выпускников, нет обратной связи о карьерном росте выпускников, появилась необходимость в создании попечительных советов, ассоциаций выпускников, одной из основных задач которых является оказание вузам посильной помощи в осуществлении мониторинга качества профессиональной деятельности выпускников института (социологический опрос выпускников, руководителей управлений образованием и образовательных учреждений, предприятий и организаций, учителей школ и педагогов колледжей; тестирование выпускников).

В-третьих, обострение конкуренции на рынке труда и образовательных услуг. В масштабе города, района и области ИЭИ ЧГУ пока не страшна конкуренция на рынке труда и образовательных услуг по инженерным специальностям строительного направления, АСУ и автоматизации, защиты информации и промышленной экологии. Однако в свете реформирования российского образования здесь может возникнуть ряд частных проблем прагматического характера. К настоящему времени подготовку специалистов в городе по экономическим специальностям осуществляют ИЭИ ЧГУ и четыре филиала высшего профессионального образования государственного уровня (ИМИТ, ВГТУ, ИБП, Инжикон). Подготовка специалистов по кафедре «Программное обеспечение ЭВМ» осуществляется ИЭИ параллельно с ИМИТом. В условиях конкурентной борьбы успех в значительной степени будет зависеть от постепенной, «мягкой», поэтапной организации процесса создания, внедрения, сертификации и поддержания системы менеджмента качества в актуальном состоянии. Важно суметь показать результативность внедрения идей менеджмента качества в вузе, одновременно воспитывая персонал в духе приверженности идеям менеджмента качества.

В интересах повышения качества подготовки специалистов в новых условиях приоритетными направлениями развития ИЭИ следует считать:

- дальнейшее совершенствование управления институтом;
- социально-экономическое развитие;
- повышение кадрового потенциала;
- модернизация учебно-воспитательного процесса;
- создание инфраструктуры системы качества образования;
- совершенствование научно-исследовательской работы;
- дальнейшая информатизация института;
- взаимодействие с управлениями образования и образовательными учреждениями, предприятиями (организациями) местной промышленной базы;
- развитие учебного центра института;
- трудоустройство выпускников, сопровождение их профессиональной карьеры;
- создание экспериментальной и совершенствование учебно-лабораторной базы.

Совершенствование управления институтом предполагает реализацию следующих мероприятий:

- разработка и реализация перспективной программы развития института;
- разработка и реализация целевых программ (информатизация института; экономическое развитие института, производственная и преддипломная практика, воспитательная работа);
- совершенствование механизмов взаимосвязи структурных подразделений в выполнении приоритетных направлений развития института;
- создание системы контроля результатов реализации основных видов деятельности института, кафедр и других структурных подразделений;
- расширение возможностей автоматизированной электронной системы «Документооборот» с учетом особенностей института.

Социально-экономическое развитие института включает:

- разработку и реализацию программы внебюджетной деятельности института;
- развитие направлений предпринимательской деятельности;
- активизацию участия в разработке и реализации социальных программ «Здоровье», «Жилье»;
- социальную поддержку сотрудникам института, студентам, ветеранам войны и труда, пенсионерам;
- создание маркетинговой группы по изучению потребности рынка в образовательных, научных, информационных и других услугах.

Повышение кадрового потенциала:

- разработка программы подготовки кадров высшей квалификации и размещения задания на подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре и докторантуре в государственных высших учебных заведениях на период до 2010 года;
- совершенствование механизма финансирования научно-исследовательской деятельности ППС, докторантов, аспирантов и студентов через систему внутривузовских грантов;
- расширение практики привлечения для работы на кафедрах института выпускников государственных университетов, кандидатов и докторов наук из других вузов и академических институтов. Реализация программы ФУЛБРАЙТ для студентов специальности 060600 «Мировая экономика» в

интересах преподавания следующих дисциплин на английском языке по семестрам:

V семестр – «Международные экономические отношения»,

VI семестр – «Международная статистика» и «Международная торговля»,

VII семестр – «Международный маркетинг» и «Международные валютно-кредитные отношения»,

VIII – «Международный менеджмент», «Международный учет», «Организация и техника внешнеэкономических операций», «Таможенное оформление товаров и транспортных средств»;

– разработка и реализация программы повышения квалификации преподавателей института в ведущих вузах страны и за рубежом;

– активизация деятельности аспирантуры и докторантуры по разработке механизма своевременной защиты диссертаций аспирантами и докторантами в диссертационных советах ведущих вузов страны;

– проведение мероприятий по открытию диссертационного совета по присуждению ученой степени кандидата технических наук по научным специальностям: 05.13.01 – системный анализ, управление и обработка информации (в промышленности) по техническим наукам; 05.13.06 – автоматизация и управление технологическими процессами (в промышленности) по техническим наукам.

Основным направлением работы в области учебно-воспитательного процесса является реализация программы модернизации инженерно-экономического образования и, прежде всего, первоочередных задач, обозначенных в рамках приоритетных путей развития ИЭИ.

1. Совершенствование управления:

– разработка и внедрение инновационных проектов по информатизации учебно-воспитательного процесса;

– модернизация баз данных инженерных и экономических специальностей института в рамках АСУ университета;

– совершенствование управления образовательной профессиональной программой специальности (управление процессами качества).

2. Структура подготовки специалистов:

– открытие специальностей 060500 – «Бухучет,

анализ, аудит», 062100 – «Управление персоналом», 657000 – «Управление качеством»;

– подготовка материалов к лицензированию специальностей:

инженерного профиля - 290300 – ПГС, 290600 – СМиТ, 210100 – «Управление и информатика в технических системах», 210200 – «Автоматизация технологических процессов и производств»; 220400 – «Программное обеспечение ЭВМ», 320700 – «Охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов»;

экономического профиля – 060800 – «Экономика и управление на предприятии», 061800 – «Математические методы в экономике», 061100 – «Менеджмент организации»;

– подготовка учебных планов и переход на многоуровневую модель подготовки специалистов – бакалавриат экономики, бакалавриат менеджмента, бакалавриат программного обеспечения ЭВМ;

– оптимизация структуры подготовки специалистов по основным специальностям и их специализациям;

– дальнейшее совершенствование подготовки специалистов по сопряженным учебным планам с колледжами (училищами) города и района.

3. Обновление содержания и технологии обучения:

– дальнейшее внедрение обновленных ГОС ВПО второго поколения по специальностям института;

– разработка содержания и методического обеспечения новых дисциплин «Основы системных исследований», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в процессах специальностей института», «Нормативно-правовое обеспечение специальностей института» и т.д. и их внедрение;

– корректировка содержания и технологий обучения по всем циклам дисциплин в соответствии с новым государственным стандартом общего образования;

– изменение содержания инженерно-экономической подготовки студентов, технологий и методов преподавания в соответствии с квалификационными требованиями подготовки специалиста

обновленного ГОС ВПО второго поколения;

– продолжение работы по разработке кафедрами учебно-методических комплексов для методического обеспечения дистанционного обучения;

– создание эффективной модели непрерывной практической подготовки студентов к работе на предприятиях (организациях). Разработка концепции и согласование программы практики по специальностям с предприятиями и организациями;

– создание внутривузовского образовательного стандарта и внедрение его в учебно-воспитательный процесс;

– разработка и внедрение программ «Обновление профессиональной подготовки специалиста в ИЭИ ЧГУ» и «Качество профессиональной подготовки специалиста в ИЭИ ЧГУ»;

– участие в разработке системы зачетных единиц, материально-рейтинговой системы и их дальнейшее внедрение на всех специальностях и курсах.

4. Воспитательная работа:

– дальнейшая интеграция усилий всех структурных подразделений и кафедр по формированию в институте воспитательной среды через учебно-воспитательный процесс;

– дальнейшее развитие студенческого самоуправления;

– совершенствование кадровой политики в воспитательном процессе: подбор кадров, учеба кадров, повышение ответственности, моральное и материальное стимулирование.

Создание инфраструктуры системы качества образования:

– осуществление мероприятий по внутреннему аудиту и обеспечению возможности квалифицированного использования их результатов для принятия управленческих решений по внедрению системы менеджмента качества (СМК) образования;

– проведение социально-экономических и социально-психологических исследований, экспертных опросов по вопросам качества образовательной деятельности института;

– разработка документации системы менеджмента качества – руководства по качеству, документированных процедур, формализованных требований к качеству подготовки специалистов;

– формирование информационно-аналитических материалов по проблемам качества образо-

вания, проведение мероприятий по их распространению;

– создание информационной базы данных СМК как составной части системы управления университетом;

– подготовка материалов по качеству образования для сертификации;

– проведение работы по повышению квалификации преподавателей и сотрудников по вопросам управления качеством образования;

– создание отделения менеджмента качества образования – структурного подразделения института. Организационно функционирует под руководством ректората и оперативно подчиняется директору института.

Основная цель отделения – на основе идеи всеобщего управления качеством совершенствование системы административного управления образовательной и научно-исследовательской деятельностью института для подготовки специалистов, соответствующих российским и мировым требованиям.

Основные задачи отделения:

– разработка концептуальной модели системы менеджмента качества института;

– разработка комплексного плана создания и внедрения системы менеджмента качества, непрерывное его поддержание в актуальном состоянии;

– координация деятельности всех подразделений института по внедрению внутривузовской системы менеджмента качества образования.

Для выполнения поставленных задач на отделение могут быть возложены следующие *функции:*

– координация деятельности всех подразделений института в соответствии с политикой и стратегическими целями руководства университета в области качества;

– разработка и внедрение современных методов управления, направленных на совершенствование качества образования;

– внутреннее консультирование заведующих кафедрами института, ППС, студентов по вопросам разработки и внедрения системы менеджмента качества;

– оценка результативности работы кафедр института по обеспечению качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями ГОС и

конкретных потребителей (внутренних и внешних);

– создание нормативных документов, соответствующих требованиям ГОСТ Р ИСО, регламентирующих деятельность института в области менеджмента качества;

– обеспечение проведения внутреннего и внешнего аудита системы менеджмента качества в образовательной и научно-исследовательской деятельности института;

– участие в работе семинаров, конференций по проблемам качества образования, проводимых в России и за рубежом;

– организация и проведение в институте курсов, семинаров, конференций по проблемам качества образования;

– взаимодействие с образовательными учреждениями, государственными и негосударственными общественными организациями в РФ и за рубежом, деятельность которых направлена на повышение качества образования.

Совершенствование научно-исследовательской работы института может осуществляться по следующим направлениям:

– ввести в устав университета раздел «Инновационная деятельность университета» с целью создания правового поля для внедрения и эффективного использования результатов научной и образовательной деятельности институтов и факультетов путем оказания востребованных обществом образовательных услуг или реализации научной, научно-технической и учебно-методической продукции;

– на основе модульного принципа построения, учитывающего особенности предметных областей институтов и факультетов, приступить к созданию на базе университета *учебно-научно-инновационного комплекса*. Его основная цель – обеспечить развитие фундаментальных и прикладных исследований, обладающих необходимым инновационным потенциалом как основы создания новых знаний, становления и развития научных школ и ведущих научно-педагогических коллективов;

– студенческую научно-исследовательскую деятельность направить на решение вопросов прагматического характера, связанных с совершенствованием процессов предприятий, организаций, фирм, а также внедрением инноваций в экспери-

ментальную и учебно-лабораторную базу института.

Информатизация института осуществляется в рамках разработки и внедрения университетских программ. Данные программы, на мой взгляд, должны учитывать приоритетные направления подготовки специалистов института в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг. Таковыми являются:

– получение лицензий на оказание телематических услуг;

– разработка и внедрение автоматизированной системы управления научными исследованиями;

– разработка проекта и запуск первого этапа системы дистанционного образования;

– создание информационной сети в интересах учебного центра ИЭИ.

Взаимодействие с управлениями образования и образовательными учреждениями, предприятиями (организациями) местной промышленной базы:

– продолжение совместной деятельности с мэрией города, управлениями образования города и сельских районов области, образовательными учреждениями по проблемам образования и подготовки кадров инженерных и экономических специальностей;

– разработка и реализация программы взаимодействия с управлением стратегического планирования города Череповца;

– корректировка сопряженных учебных планов подготовки специалистов с колледжами города и района в соответствии с обновленными ГОС ВПО второго поколения по инженерным и экономическим специальностям;

– создание с управлениями (отделами) образования области и районов совместной инфраструктуры для дистанционного образования.

Развитие учебного центра института:

– унификация структуры переподготовки специалистов с учетом информационного, экономического, строительного направлений обучения;

– расширение возможностей повышения квалификации специалистов и рабочих среднего профессионального образования (монтажники, сметчики, бетонщики, бухгалтеры, отделочники и т.д.);

– активизация деятельности по предоставлению образовательных услуг в рамках дополнительного образования;

– продолжение работы по развитию учебно-компьютерной базы в интересах внедрения дистанционных форм обучения (переподготовки).

Трудоустройство выпускников, сопровождение их профессиональной карьеры:

– создание Центра по трудоустройству выпускников института;

– разработка базы данных о выпускниках;

– осуществление мониторинга качества профессиональной деятельности выпускников института (социологический опрос выпускников, руководителей образовательных учреждений, службы занятости города, преподавателей, тестирование выпускников).

Создание экспериментальной и совершенствование лабораторной базы:

– ввод в строй экспериментального оборудования научно-исследовательских лабораторий института;

– разработка и реализация программ экспериментальных исследований по направлениям исследований;

– ремонт и оборудование современными техническими средствами обучения лекционных аудиторий 311, 312, 401;

– дооснащение классов компьютерной техникой;

– создание в институте информационно-методического ресурсного центра и его наполнение необходимым учебно-методическим обеспечением;

– продолжение работы по созданию института, кафедрами электронных библиотек, расширение к ним доступа студентов и преподавателей.

Уважаемые коллеги! Наш институт всегда открыт для установления контактов и совместного обсуждения актуальных вопросов по проблемам качества образования!

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2001. – 25 с.

2. ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2001. – 21 с.

УДК 370

© Н.Л. Прохорова, 2005
Кафедра психологии

СООТНОШЕНИЕ САМОПРИНЯТИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ

В последнее десятилетие в педагогической психологии особенно остро проявляется тенденция переноса исследовательского интереса с деятельностного аспекта образовательного процесса (особенностей и содержания преподавания) на личность педагога. Анализируя труд учителя, А.К. Маркова выделяет три основные стороны: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность. Личность является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. Структура личности учителя включает: мотивацию личности (направленность личности и ее виды); свойства

личности (педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя [3].

Следовательно, в осуществлении профессиональной деятельности учителя играют роль множество факторов, относящихся к интегральным характеристикам личности. В зависимости от выраженности той или иной характеристики определенным образом складывается отношение педагога к учащимся, к себе как к профессионалу и к

своему труду. Взаимосвязь отдельных факторов обуславливает выявление возможных групп, типов педагогов. Знание характеристик каждого типа позволяет прогнозировать деятельность учителя и решать вопрос о направлении его профессионального развития.

В контексте данной работы мы ставим задачу исследовать такие личностные характеристики, как мотивация достижения и самопринятие, а также выявить типы их соотношения у педагогов.

Проблема самопринятия занимает особое место в современном научном знании. В психологии существуют различные подходы к определению самопринятия. Часто самопринятие отождествляют с самооценкой (Р. Бернс, В. Сатир); некоторые считают, что понятие «самопринятие» соответствует понятию «общая самооценка» (А.В. Захарова) или понятию «эмоциональная составляющая общей самооценки» (Т.В. Архиреева, Н.К. Радина); рассматривают самопринятие как составляющий компонент самоотношения (Р.С. Пантеев). К. Роджерс разделяет общее самоотношение на самооценку, отношение к себе и самопринятие. Последнее понимается им как принятие себя как целостности и имеет место при незначительном несоответствии реального и идеального «Я» [5]. Наиболее близким нашему пониманию данного феномена является взгляд С.М. Рогожниковой, характеризующий самопринятие как самостоятельную, качественную характеристику Я-концепции личности, представляющую собой целостную установку на личность, включающую в себя познавательную, оценочную и поведенческую составляющую.

Положительное самопринятие (высокий уровень) описывается терминами «эмоциональная близость, положительные чувства, любовь, симпатия, дружелюбность», обеспечивает успех во взаимоотношениях, дает не только стабильный образ себя, но и другого человека (К. Роджерс). Отрицательное самопринятие (низкий уровень) – «эмоциональная дистанция, отрицательные чувства, холодность, ненависть». Его следствием, по мнению Р. Бернса, является неадекватная самооценка, отвержение качеств своей личности человеком, комплекс неполноценности, которые искажают понимание себя и других, препятствуют установлению полноценных отношений с собой и

другими, что оказывает негативное влияние на профессиональную деятельность педагога [6].

Изучением вопроса мотивации в педагогической деятельности занимались В.Б. Олышанский, А.К. Байметов, Б. Фидлер, Н.В. Журин и др. Однако изучалась либо совокупность мотивов выбора педагогической деятельности, либо характеризовался факт доминирования некоторых мотивов в ходе осуществления деятельности педагога. Мотивация достижения представляет интерес с точки зрения проблемы психологической регуляции деятельности, поскольку ее центральное содержание состоит в стремлении «сделать что-либо быстро и хорошо, достичь высшего уровня в каком-либо деле» [2].

В ходе теоретического изучения феномена мотивации достижения можно выделить ряд подходов, которые, полагаем, могут быть сведены к двум моделям – гедонистической (модель выбора риска Дж. Аткинсона, модель самооценки Дж. Куля, динамическая модель действия Дж. Аткинсона и Д. Берча) и когнитивной (теоретико-атрибутивный подход Б. Вайнера, Д. Рассела и Д. Лермана, рациональная модель «ожидаемой пользы» А. Куклы, теория «объектного самосознания» Р. Виклунда, информационно-психологический подход У. Майера). Но эмоции и когнитивные образования пронизывают друг друга, т.к. сложность человеческой природы не позволяет рассматривать эмоции как лишённые информационного содержания переживаемые состояния, а когнитивные образования – как лишённые эмоционального содержания мысли [7]. Авторы не отрицали такого взаимовлияния, однако ограничивались раскрытием влияния одного из данных аспектов.

Синтез имеющихся теоретических разработок позволяет утверждать, что мотивация достижения является интегральной характеристикой личности и включает в себя три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный компонент проявляется в виде ожиданий и самооценочных эмоций в результате успеха или неудачи. Когнитивный компонент имеет место при обработке информации о причинах успеха или неудачи, а также при расчете возможности достижения желаемого результата. Поведенческий компонент характеризует мотивацию достижения через деятельность достижения, а именно преобла-

дание в поведении субъекта стратегии достижения успеха или избегания неудачи.

Рассмотренные выше подходы объединяет выделение в деятельности достижения двух переменных – мотивов (стремлений, тенденций) достижения успеха и избегания неудачи. Авторы по-разному характеризовали особенности их взаимодействия, как правило, противопоставляя их друг другу (Дж. Аткинсон, В. Кайль, Р. Либерт, Л. Моррис, Х. Шмальт) [1] и реже – подчеркивая их взаимовлияние (Х. Хекхаузен) [7].

Ранее при исследовании мотивации достижения педагогов нами была выдвинута гипотеза о том, что мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи не являются взаимоисключающими, то есть, во-первых, повышение уровня мотива достижения успеха не влечет за собой снижение уровня мотива избегания неудачи, во-вторых, мотив достижения нельзя рассматривать как исключительно тормозящую деятельность тенденцию. Так, гармонично сочетаясь, тенденция достижения и тенденция избегания, с учетом прочих внутренних и внешних условий, при адекватной оценке сил и возможностей, обеспечивают эффективное протекание деятельности достижения. Проведенный корреляционный анализ мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи не выявил значимой связи между ними, что дает возможность рассматривать изучаемые мотивы как взаимодополняющие.

Исходя из различных соотношений уровней мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи складывается вся деятельность достижения. Таким образом, было получено четыре типа мотивации достижения. Первый тип – высокий конфликтный – характеризуется высокой выраженностью как мотива достижения успеха, так и мотива избегания неудачи. Высокий уровень сразу обоих мотивов свидетельствует о борьбе мотивов достижения и избегания, что порождает внутриличностный конфликт: в ситуации достижения учитель предпочел бы избежать трудности, промолчать, однако внешние или внутренние факторы подталкивают его к преодолению трудности в его профессиональной деятельности. Такой конфликт является причиной неудовлетворенности личности собой. Следствием центрированности на собственных трудностях будет снижение эффективности деятельности. Второй тип – с доминированием мотива достижения успеха – свидетельст-

вует о желании и возможности учителя стремиться к постоянному повышению профессиональной компетентности и воплощению новых знаний на практике. Это проявляется в инноваторской деятельности, в самообразовании и саморазвитии, в построении конструктивных взаимоотношений с учениками и коллегами. Третий тип – с доминированием мотива избегания неудачи – характеризуется боязнью проявить себя, желанием «тихо отсидеться», отсутствием стремления что-либо делать лучше, консерватизмом, недооценкой своих способностей. В этом случае эффективность труда учителя будет низкой за счет отказа от деятельности достижения. Четвертый тип – низкий конфликтный. В отличие от учителей первого типа им не свойственна борьба мотивов, влекущая за собой внутриличностный конфликт. Однако педагоги с низким конфликтным типом неэффективны в своей деятельности по причине отказа и от стратегии достижения, и от стратегии избегания. Такие педагоги, как правило, не отступают от минимальных требований образовательного процесса, но они безынициативны и не заинтересованы в каких-либо изменениях.

Знание вышеперечисленных характеристик позволяет объяснить причины и предсказать условия поведенческих проявлений, зависящих от мотивации достижения.

В ходе теоретического анализа мы предположили, что такие интегральные характеристики личности, как мотивация достижения и самопринятие, определяющие отношение человека к своей профессиональной деятельности и качество ее выполнения, могут соотноситься определенным образом, оказывая взаимное влияние. Результаты исследования, проводимого с участием педагогов средних образовательных школ (180 человек), представлены в таблице.

Таким образом, можно выделить восемь типов педагогов в зависимости от соотношения мотивации достижения и самопринятия:

1-й тип – высокий конфликтный тип мотивации достижения в сочетании с высоким уровнем самопринятия (9,4 % педагогов); 2-й тип – высокий конфликтный тип мотивации достижения в сочетании с низким уровнем самопринятия (15,6 % педагогов); 3-й тип – с доминированием мотива достижения в сочетании с высоким уровнем самопринятия (12,2 % педагогов); 4-й тип – с доминированием мотива достижения в сочетании с низ-

ким уровнем самопринятия (5,6 % педагогов); 5-й тип – с доминированием мотива избегания в сочетании с высоким уровнем самопринятия (8,7 % педагогов); 6-й тип – с доминированием мотива избегания в сочетании с низким уровнем самопринятия (31,4 % педагогов); 7-й тип – низкий конфликтный тип мотивации достижения в сочетании с высоким уровнем самопринятия (5,6 % педагогов); 8-й тип – низкий конфликтный тип мотивации достижения в сочетании с низким уровнем самопринятия (10,5 % педагогов).

Таблица
Типы соотношения мотивации достижения и самопринятия педагогов

Типы	Мотивация достижения		Самопринятие	Количество педагогов, %
	Мотив достижения успеха	Мотив избегания неудачи		
1	+	+	+	9,4
2	+	+	-	15,6
3	+	-	+	12,2
4	+	-	-	5,6
5	-	+	+	8,7
6	-	+	-	31,4
7	-	-	+	5,6
8	-	-	-	10,5

Примечание: «+» - высокий уровень, «-» - низкий уровень выраженности изучаемого явления.

Имея в виду вышеперечисленные характеристики типов мотивации достижения, а также характеристики людей с низким и высоким уровнем

самопринятия, можем предположить, что самым деструктивным является шестой тип соотношения мотивации достижения и самопринятия. К данному типу относится большая часть педагогов. Это дает основания для более глубокого изучения проблемы мотивации достижения в связи с уровнем самопринятия в педагогической деятельности, с последующей разработкой коррекционно-развивающей программы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003.
2. Магомед-Эминов, М.Ш. Трехфакторная модель когнитивной структуры мотивации достижения / М.Ш. Магомед-Эминов // Вестник МУ. – 1984. – № 1. – С. 57-64.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просв., 1993.
4. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
5. Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000.
6. Рогожникова, С.М. Взаимодействие самопринятия и тенденции к самосовершенствованию как фактор развития коммуникативной компетентности педагога: дис... на соискание ученой степени канд. психол. наук / С.М. Рогожникова. – Череповец, 2002.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен; пер. с нем.; под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986.

УДК 371.302

© Л.П. Тихонова, 2005

Кафедра профессионального образования

СИСТЕМА КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Приоритетной задачей современной образовательной политики является повышение качества деятельности каждого из участников образовательного процесса – как обучающегося, так и педагога. Единой научно-обоснованной системы оценки качества пока не существует. В настоящее время ведущими результатами образователь-

ного процесса и деятельности обучающихся предлагаются ключевые компетенции. Одним из таких результатов является качество познавательной деятельности обучающихся. Необходимым условием повышения качества познавательной деятельности в образовательном процессе являются её контроль, диагностика и коррекция.

Изучение психолого-педагогической литературы, опыта работы преподавателей различных образовательных учреждений показало, что контроль и диагностика результатов обучения осуществляются преимущественно посредством дидактических критериев, то есть оценивается результат овладения обучающимися содержанием учебного материала на определённом уровне усвоения. При этом не всегда принимаются во внимание формирующиеся личностные новообразования (познавательная мотивация, активность, самостоятельность, мировоззрение, позиция субъекта познавательной деятельности, коммуникативность и т.д.), степень владения приёмами и средствами познавательной деятельности, системная организация современных знаний (Е.Д. Божович, В.А. Сластёнин, Н.Ф. Талызина и др.). Педагогические диагностика и контроль без учёта типологических различий личности становятся одной из причин снижения интереса обучающихся к предмету, общего интереса к познавательной деятельности и негативного отношения к педагогу. И наоборот, внимание к личностным особенностям каждого обучающегося, их учёт, связанная с этим дифференциация педагогических воздействий создают необходимые предпосылки для формирования творческого отношения к процессу обучения, для повышения качества познавательной деятельности, полноценного развития и самореализации обучающихся. Одним из возможных решений обозначенной проблемы является разработка объективных критериев и соответствующего им контрольно-диагностического инструментария.

Среди таких средств-инструментов наиболее эффективными являются задания. В исследованиях отмечается, что задания могут служить средством неуклонного совершенствования и повышения качества образовательного процесса лишь в том случае, когда они охватывают все стороны и опосредования процесса обучения и его результатов, то есть представляют собой систему (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Ю.Г. Татур и др.). Широко используемые в настоящее время в педагогической практике тестовые задания (В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, А.Н. Майоров, Е.А. Михайльчев и др.), как правило, ориентированы на определение объёма усвоенного материала. Но количество вы-

полненных заданий не всегда означает качество усвоения. Часто они не отражают влияния личностных особенностей обучающихся в познавательной деятельности и не могут служить абсолютно объективными измерителями её качества.

На основе анализа ряда исследований были выявлены основные свойства (характеристики, показатели качественные и количественные) познавательной деятельности, позволяющие адекватно оценить её качество (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, Т.И. Шамова, А.Ф. Эсаулов и др.), рассмотрены основные дидактические концепции, способствующие активизации познавательной деятельности. Всё это позволило сделать вывод, что повышение качества познавательной деятельности в образовательном процессе - это возрастание степени познавательной активности, познавательной самостоятельности и творчества, определяющее уровни познавательной деятельности обучающихся от репродуктивно-воспроизводящего до творческого.

Проведённое теоретическое исследование обусловило определение одного из путей решения проблемы повышения качества познавательной деятельности обучающихся - разработку и использование системы контрольно-диагностических заданий (СКДЗ).

Система контрольно-диагностических заданий представляет собой взаимосвязанную и взаимозависимую совокупность заданий, построенную на основе активности, самостоятельности и уровневой структуры познавательной деятельности. Система означает, что в неё включены задания, обладающие системообразующими свойствами: общая принадлежность заданий к уровневой структуре деятельности и цели обучения. Компонентами системы являются вариативные контрольно-диагностические задания на основе уровневой структуры деятельности и личностно-развивающего взаимодействия участников образовательного процесса.

Достижение цели повышения качества познавательной деятельности в образовательном процессе при использовании системы контрольно-диагностических заданий потребовало разработки экспериментальной модели. Системный подход позволил представить модель как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем: цель, компоненты по-

знавательной деятельности, средство, критерии качества познавательной деятельности (знания, умения, навыки; мыслительные навыки; навыки межличностного общения; личностные качества), педагогические условия (использование личностно ориентированных технологий обучения; выполнение контрольно-диагностических заданий на основе интеграции их содержания; осуществление систематической оценки и самооценки уровня познавательной деятельности обучающихся), уровни познавательной деятельности (репродуктивно-воспроизводящий, репродуктивный, продуктивный, творческий [1]).

Реализация модели, а также проверка эффективности разработанной системы контрольно-диагностических заданий и педагогических условий её реализации с целью повышения качества познавательной деятельности явились главной целью формирующего этапа экспериментальной работы. В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной школы № 10 г. Череповца и профессионального лицея № 34, студенты (2-го, 3-го, 5-го курсов) специальностей «Профессиональное обучение» и «Технология и предпринимательство» Череповецкого государственного университета, слушатели курсов повышения квалификации учебного центра кафедры профессионального образования ЧГУ – всего 263 обучающихся.

Внедрение системы контрольно-диагностических заданий проходило при использовании личностно ориентированных технологий обучения. Основные идеи данных технологий реализовались в следующем: обучающимся предоставлялось право выбора адекватных познавательных заданий, что способствовало дифференциации и индивидуализации обучения. Организация мыслительной деятельности участников образовательного процесса направлялась на самостоятельное решение проблем через осуществление системы мыслительных операций и в сочетании различных форм организации мыслительной деятельности (индивидуальной, парной, групповой). Осуществлялось диалоговое взаимодействие на основе предоставления участникам образовательного процесса возможности самовыражения, потребности и способности в рефлексии своей деятельности, интерактивное взаимовлияние с учётом личного

опыта каждого из участников образовательного процесса. В результате возникал интенсивный процесс общения, смены и разнообразия видов деятельности, изменение и улучшение моделей поведения и деятельности участников образовательного процесса. Позитивность оценивания, поощрения, доброжелательность способствовали успеху в деятельности учащихся и учителя, спектру положительных эмоций, вызывали мотивы к саморазвитию, самосовершенствованию, организации деятельности обучающихся на принципах смысловторчества. Всё это создавало необходимые условия для развития познавательной активности, самостоятельности, становления обучающихся как субъектов творческой деятельности.

Второе условие заключалось в том, что выполнение контрольно-диагностических заданий осуществлялось на основе интеграции их содержания [2]. Система контрольно-диагностических заданий является дидактическим средством интеграции, так как включает задания, разработанные на основе интеграции технического и естественнонаучного (профессиональный лицей), педагогического и технического содержания образования (вуз, курсы повышения квалификации). Для их решения обучающиеся применяли знания двух или нескольких наук, осуществляя интеграцию либо на «ситуативном» уровне, который обуславливается присутствием примеров, ссылок, условий из одних наук при изучении других, либо на «содержательном» уровне, который предполагает процесс вхождения одних наук в содержание других. В процессе решения контрольно-диагностических заданий широко использовались компоненты педагогической интеграции: внутрисктурная, междисктурная и внешняя интеграция (задания в различных методах, формах обучения и т.д.). В последнем случае отражались способы взаимодействия субъектов образовательного процесса при решении контрольно-диагностических заданий – индивидуальный, коллективный, групповой.

Перенос знаний в новые условия в процессе интеграции способствовал возрастанию познавательной активности, самостоятельности и творчества в деятельности.

Осуществление систематической оценки и самооценки уровня познавательной деятельности

обучающихся происходило в процессе выполнения заданий. Мы исходили из того, что первоначально необходимо сформировать у обучающихся способность к адекватной самооценке своей деятельности на основе сравнения её результатов с образцом, который выступает в качестве критериальной основы оценочной деятельности. Для этого в системе заданий предусмотрены эталоны ответов, ссылки на литературу, критерии и показатели познавательной деятельности. Затем обучающийся переходил от самооценки на основе сравнения своих действий с данными критериями к самооценке, основанной на сравнении своего результата с предыдущим, фиксируя как степень продвижения вперёд, так и степень соответствия своих достижений предъявляемым требованиям. Самооценка в процессе познавательной деятельности обеспечивала контроль и дальнейшую самостоятельную коррекцию деятельности и побуждала обучающихся к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию. Развитие на этой основе рефлексивно-оценочных способностей обучающихся явилось не только условием самооценки и самоанализа познавательной деятельности, но и обеспечило готовность к совершенствованию всех её компонентов (мотивационного, ориентировочного, содержательно-операционного, контрольно-корректировочного), активизацию личностных качеств.

Данные, полученные в ходе промежуточных и итогового срезов, позволили сравнить динамику произошедших изменений в рамках каждого разработанного критерия качества познавательной деятельности. Качественный анализ результатов экспериментальной работы показал, что у обучающихся, имеющих творческий уровень познавательной деятельности, познавательная активность носит творческий характер, который выражается не только в стремлении к эффективному овладению знаниями, новыми способами и приёмами действий, но и в стремлении к поиску новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Познавательный интерес выражается во внимании к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Самостоятельность исследовательского типа проявляется в переносе

знаний при решении заданий в совершенно новых ситуациях и условиях. Процесс усвоения теоретического материала и решения заданий по применению знаний на практике осуществляется на основе элементов самостоятельного поиска, предвидения и прогнозирования как способов деятельности, так и результатов решения заданий. Обучающиеся осуществляют полное, системное изложение полученных знаний в письменной, устной, графической форме в соответствии с требованиями учебной программы; свободно оперируют известными фактами, формулами, гипотезами, сведениями. Усвоенные основные положения позволяют обучающимся устанавливать и широко использовать меж- и внутрипредметные связи, что способствует творческому применению полученных знаний в решении заданий. Обучающиеся выделяют существенные признаки изучаемого с помощью операций анализа и синтеза, выявляют причинно-следственные связи, свободно формулируют выводы и делают обобщения. Творческое мышление проявляется в преодолении и замене стереотипных представлений и суждений оригинальными, достаточно обоснованными решениями заданий. Реализация личностно-развивающего взаимодействия осуществляется на уровне межличностного общения. Достаточно развит самоконтроль, и присутствует адекватная самооценка индивидуальной познавательной деятельности.

В целом экспериментальные данные показали, что в процессе работы с СКДЗ наблюдается положительная динамика уровней познавательной активности, самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся и как результат – повышение уровня познавательной деятельности, т. е. повышение её качества. Проведенные статистические расчеты (с привлечением «хи-квадрат критерий») также подтвердили эффективность разработанной системы контрольно-диагностических заданий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.

2. Чапаев, Н.К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования /

Н.К. Чапаев. – Екатеринбург: Свердл. инж.-пед. ин-т., 1992. – 224 с.

УДК 37:002

© Е.Д. Клепиков, 2005

Кафедра подъемно-транспортных машин

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И ПРОИЗВОДСТВ

Подготовка специалистов на современном этапе технического и технологического развития требует внедрения новых форм и методов обучения. Не случайно современное общество называют еще и «информационным обществом». Как заметил американский футуролог А. Тофлер, «сегодня изменения происходят так быстро и непрерывно, что вчерашние истины сегодня становятся фикцией, и даже очень многие гибкие и образованные члены общества с трудом воспринимают поток новых сведений – даже в очень узких областях» [3]. Одной из таких областей является сфера обеспечения безопасности жизнедеятельности на производственных объектах. Рассмотрим внедрение элементов технологий дистанционного образования на примерах подготовки специалистов по безопасности технологических процессов и производств в ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет» и предаттестационной подготовки руководителей и специалистов, осуществляющих деятельность на опасных производственных объектах, подконтрольных и поднадзорных Ростехнадзору России, осуществляемой в учебных центрах.

В связи с реорганизацией федеральных органов исполнительной власти и переходом на систему технического регулирования в настоящее время производится замена и разработка новых нормативных и нормативных технических документов, регламентирующих различные аспекты производственной деятельности. Действующим законодательством установлено, что в этом случае должна проходить аттестация специалистов и руководителей, осуществляющих деятельность в области промышленной безопасности, на знание этих но-

вых требований или внесенных изменений. Также практически всеми положениями по лицензированию в качестве лицензионных условий и требований установлено, что повышение квалификации специалистов должно осуществляться не реже одного раза в 5 лет. Таким образом, требуется постоянное отвлечение большого количества специалистов от производственной деятельности и обеспечение как их обучения, так и проверки знаний. В ряде случаев образовательные центры, предоставляющие такие услуги, находятся на значительном удалении от места жительства или пребывания обучаемых. В этом случае требуются дополнительные затраты на командировочные расходы и пр.

Одним из направлений снижения финансовых, временных и ряда других затрат для организаций, осуществляющих деятельность в области промышленной безопасности, является развитие различных форм дистанционного образования, предоставляемых образовательными учреждениями, осуществляемых дистанционно как в полном объеме, так и частично. Наибольшее распространение на сегодняшний день получили кейсовая технология, Интернет-технология и телекоммуникационная технология. Отличительной особенностью кейсовой технологии является то, что она не предполагает значительных требований к программному и аппаратному обеспечению, хотя и не исключает его использование. При этом в ряде случаев целесообразно применение сочетаний этих технологий, что особенно объективно при имеющихся сложностях, связанных с телекоммуникационными каналами (проблема «последнее мили», стоимость Интернет-трафика и т.д.). Важным фак-

тором в выборе технологии являются затраты, которые в своей структуре включают затраты на подготовку, производство, коммуникационные расходы, административные и ряд других и могут быть оправданы при определенном количестве обучаемых из расчета на одного студента и один академический час. Поэтому экономически выгодным обучение становится при большом количестве обучаемых и многократном применении разработанных материалов.

Для специалиста часто представляет проблему найти недавно вышедший нормативный документ, поэтому обучаемому при применении кейсовой технологии может быть предоставлена возможность в составе учебно-методического комплекта для подготовки и «домашнего» тестирования получить полный комплект необходимых документов в электронной форме. Это повышает эффективность обучения, предоставляет возможность ознакомиться с «оригиналом» документа и одновременно снижает стоимость обучения. Обучаемые, не имеющие возможности применения компьютерных форм тестирования, могут получить бумажный «квазианалог» электронного учебно-методического комплекта. В случае наличия электронной почты обучаемый может получить необходимый документ путем отправки запроса в образовательный центр, что соответственно ведет к повышению эффективности процесса взаимодействия.

Существующий рынок программного обеспечения для разработки образовательных и тестирующих программ сегодня необычайно разнообразен и насыщен – от самых простых, которые требуют элементарных умений работы на компьютере, до достаточно сложных и требующих специальной подготовки и квалификации пользователя. Так, в качестве программного обеспечения, например, можно применить следующие: в качестве программы для быстрой разработки тестов – UniTest System (версия 4.10.3), а для полнофункциональной разработки электронных курсов – программа ToolBook Instructor (версия 8.5, фирмы Click2learn.com, inc.) и программа Macromedia Authorware (версия 6, фирмы Macromedia).

Несмотря на различия, имеющиеся в программах, в ряде случаев они имеют определенную схожесть. При этом применение компьютерного

тестирования не исключает возможности применения традиционных методов и форм. Так, например, с помощью компьютерного тестирования могут быть проверены знания терминов и определений, а решение задачи осуществлено в традиционной форме. Необходимо заметить, что применение форм дистанционного обучения, в том числе компьютерного тестирования, позволяет снизить нагрузку на преподавателя, обеспечить возможность формализации оценки уровня подготовки, снизить требуемую величину норматива учебно-лабораторных площадей и т.д.

Разработке тестов обычно предшествует соответствующая подготовка. Применение тестирующей программы в качестве подсистемы контроля знаний может решить несколько взаимосвязанных задач:

- осуществить оценку входного, текущего или итогового уровня обучаемого;
- оценить эффективность образовательного процесса;
- использовать обратную связь «образовательный процесс-обучаемый»;
- оценить качество обучающего комплекта.

В зависимости от поставленных целей и задач могут применяться различные виды тестов. Так, например, UniTest System поддерживает возможность реализации четырех типов вопросов:

- простой ответ: выбирается один ответ из нескольких предложенных;
- неупорядоченный набор ответов: в этом варианте правильным ответом является набор ответов, при этом порядок выбора ответов значения не имеет;
- упорядоченный набор: правильным ответом является набор ответов и порядок выбора также имеет значение;
- соответствие: в данном случае правильным ответом является набор соответствий. Под соответствием понимается пара элементов, ответов, которые как-то связаны между собой по какому-либо признаку.

Программа Macromedia Authorware дополнительно к вышеуказанным позволяет выполнить следующие виды тестов:

- упорядочивание объектов (Order Objects) – когда обучаемый должен расположить предложенные объекты в соответствии с каким-либо

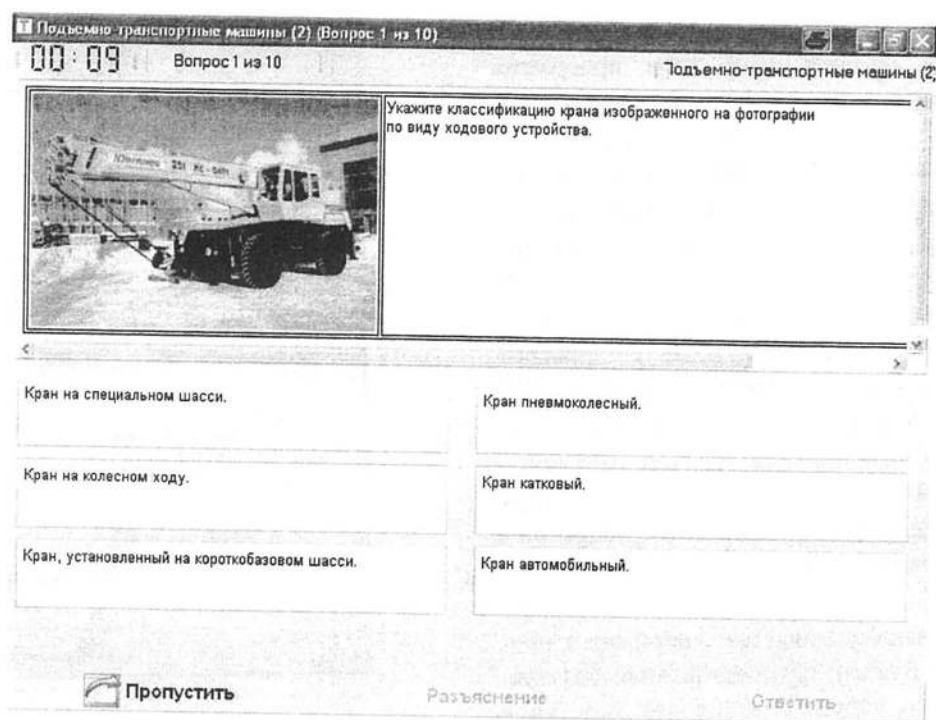


Рис. 1. Пример теста по дисциплине «Подъемно-транспортные машины»

предложенным признаком, например, указать последовательность этапов проведения экспертизы промышленной безопасности;

- манипулирование объектами (Drag-and-drop) – в этом случае обучаемый должен переместить предъявленные объекты в соответствии с некоторым правилом;

- заполнение бланка (Fill-in-blank) – обучаемый вводит в поле ответа текстовую или числовую информацию, например, необходимо указать величину нагрузки, применяемой при статическом испытании грузоподъемного крана в процентах;

- построение объекта (Connect-the-points) – в этом варианте обучаемый должен произвести сборку из предложенных ему графических фрагментов;

- ввод свободно конструируемого ответа с контролем по ключевым словам (Short Answer) – в этом случае обучаемый должен ввести в поле ответа ответ в свободной форме, но с применением определенных терминов, например, дать определение термина «промышленная безопасность».

Программа ToolBook Instructor позволяет сформировать примерно такие же виды тестов. Перечисленный выше перечень типов тестов не является полным и постоянно пополняется новыми

разновидностями. При этом программы позволяют комбинировать различные виды тестов. В качестве различных частей вопросов теста может быть не только текст, но и любые OLE объекты, в том числе включая интерактивные, как например анимация, видео- и аудиоклипы и др. Интерактивные элементы могут включаться не только в вопрос, но и в ответ.

Произведенная в процессе разработки теста предварительная разбалловка каждого вопроса и интеллектуальная настройка "жесткости" теста обеспечивает более качественный подход к оценке знаний обучаемых. Так, например, ответ может засчитываться как правильный только при 100-процентном совпадении, а может быть более мягким. Количество вопросов в тестах может быть самым различным: как правило, минимальное количество вопросов обычно составляет 10, но это в большей степени зависит от объема учебного материала, его сложности и ряда других параметров, поэтому верхняя граница обычно не регламентирована. Необходимо заметить, что большое количество вопросов приводит к повышенной утомляемости обучаемых и появлению дополнительных ошибок, поэтому в ряде случаев целесообразно длинные тесты разбивать на несколько коротких, чтобы

обучаемый имел возможность кратковременного отдыха между тестами. При этом программа UniTest System позволяет разбить тестовые вопросы на разделы, что особенно целесообразно, если тестируются различные категории специалистов и каждой категории присущи свои специальные требования, например, проектировщик и специалист, занимающийся эксплуатацией объекта. В этом случае происходит накопление базы данных вопросов, характерных для каждой специализации, например, в разделе базы может быть 400 вопросов, из которых каждый раз при тестировании произвольно выбираются 15. При этом количество ответов на вопрос для вышеуказанной программы ограничено до 20, а количество вопросов в тесте ограничивается только аппаратными ресурсами машины.

Достаточно важной является, например в программе UniTest System, функциональная возможность случайного перемешивания как ответов в вопросе, так и последовательности их вывода в процессе тестирования (рис. 2), так как при неоднократном выполнении одного и того же теста обучаемый может механически запомнить правильные ответы и при тестировании выбрать их. «Перемешивание» позволяет избежать такой возможности, при этом возможность настройки перемешивать или нет вопросы в тесте и ответы в вопросе существует для каждого конкретного вопроса. Другой функциональной возможностью является предоставление обучаемому возможности управления процессом тестирования, так, например, он может пропустить некоторые вопросы и ответить на них позже. Программное обеспечение постоянно совершенствуется, и объем и количество функциональных возможностей постоянно увеличиваются, при этом разработчики программных продуктов идут навстречу пожеланиям своих потребителей.

Обработка результатов тестирования может осуществляться как на локальной машине (рис. 3), так и с передачей данных и их последующей обработкой на сервере. Таким же образом при наличии локальной сети комплекты тестов можно размещать на сервере для их использования локальными пользователями, т.е. нет необходимости копировать комплект тестов на каждую машину, где установлена программа для тестирования, а достаточно разместить ее на одной машине.

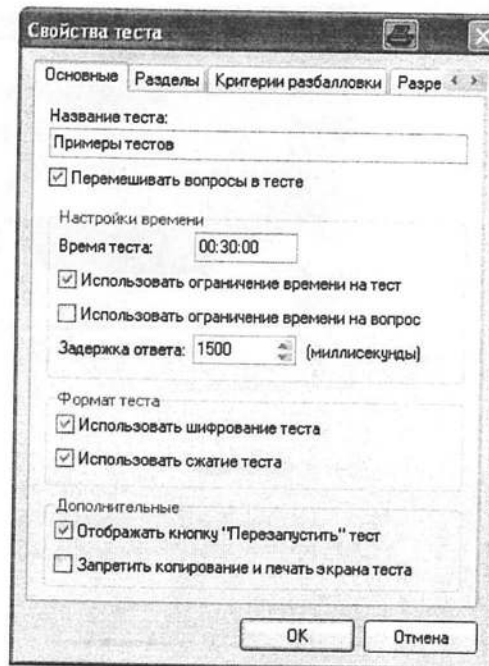


Рис. 2. Свойства теста

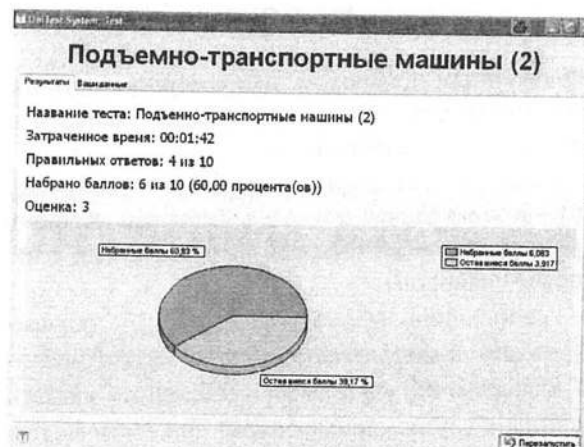


Рис. 3. Пример отображения информации о сдаче теста на локальной машине

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуляев, К.А. Macromedia Authorware 6.0 / Разработка мультимедийных учебных курсов / К.А. Гуляев. – СПб.: Учитель и ученик: КОРОНА принт, 2002. – 400 с.
2. User Guide ToolBook II. Instructor. Click2Learn/ Part No. 29901. - 2000. – 774 с.
3. Тоффлер, А. Футуршок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
4. Дятлов, С.А. Технологии дистанционного обучения для экономистов / С.А. Дятлов, А.В. Толстопятенко // Известия Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2000. – № 4. – С. 124-141.

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Обеспечение качества подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, является, как известно, важнейшей задачей высшей школы. Увеличение объема и усложнение структуры научной информации, нарастание темпов развития науки и техники, усиление требований профессиональной и социальной мобильности, увеличение доли интеллектуального фактора в любом виде труда неизбежно приводит высшую школу к необходимости усовершенствования старых и разработки новых форм и методов обучения.

В настоящее время во многих случаях знания учащимися не добываются (самостоятельно или при помощи преподавателя), а заучиваются в качестве готового продукта. В результате этого происходит подмена знаний соответствующими сведениями. Учение, таким образом, сводится к бездумному запоминанию (зубрежке) необходимого количества информации. Отсюда проистекает так называемый информационно-рецептивный подход к образованию, лежащий в основе субъект-объектной парадигмы обучения. С точки зрения этой концепции учитель всегда учит, он является источником знаний и ведущим звеном системы педагогического процесса. Ученик же всегда учится, редко самостоятельно, чаще под руководством учителя либо его информационного эквивалента: учебника или учебного пособия. Учитель является субъектом учебно-воспитательного процесса: именно он определяет цели и задачи обучения, его содержание, использует те или иные принципы, методы, средства и формы обучения. Ученик же представляет собой лишь объект учебно-воспитательного процесса. Его роль чаще всего пассивна и сводится к пониманию, запоминанию и своевременному использованию заученной информации.

Противоположная, субъект-субъектная, концепция образования состоит в том, что ученик сам

решает, чему и как ему следует учиться. Развитие учащегося в этом случае является основным мериллом процесса обучения и воспитания. Преподаватель лишь внимательно наблюдает за учащимися и направляет их активность на решение тех или иных задач. В этом случае содержание обучения строится как система мероприятий, в которых ученики должны самостоятельно найти теоретические законы, основные принципы предмета. Психологические исследования свидетельствуют о том, что при наличии у обучаемых только репродуктивных учебных умений примерно в половине случаев наблюдается безразличное отношение к учению, примерно у трети – ситуативный интерес, у остальных – отрицательная мотивация. При решении задач, требующих применения операций анализа, синтеза и обобщений, формируются специальные познавательные мотивы, обеспечивающие направленность мыслительной деятельности на раскрытие свойств и отношений познаваемого объекта. Главными являются обучение способам мышления (теоретическому, диалектическому, логическому, анализу, синтезу, системному подходу), развитие творческих способностей (умение применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи, а также поиск новых способов решения задач), повышение профессионального мастерства (свободное осуществление требуемой деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях). Для решения этих задач требуется создание условий для перехода от привычной и удобной для педагога субъект-объектной парадигмы процесса обучения и воспитания к новой, субъект-субъектной, парадигме образования.

На наш взгляд, такую субъект-субъектную концепцию образования можно внедрить в образовательную практику именно с помощью стимулирующей рейтинговой системы аттестации, включающей в себя принципы педагогического

менеджмента и рейтинговую систему оценки знаний. Важно отметить, что речь идет не о принуждении студента к активности в учебно-познавательной деятельности, а о побуждении к ней, создании дидактических и психолого-педагогических условий для активности творческого характера. Применение этого тезиса к проблеме контроля знаний студентов означает, что и оценочная система в целом и система контроля в частности должны создавать условия для активизации у обучаемых учебно-познавательной деятельности творческого характера.

Как известно, в высшей школе сегодня используется итоговая семестровая словесная оценка знаний: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Можно назвать некоторые недостатки такой оценочной системы:

– вузовская межсеместровая система контроля знаний не в полной мере стимулирует самостоятельную работу студентов в семестре;

– отметка студента состоит как из объективной, так и субъективной составляющей (экзаменационная отметка студента может зависеть не только от его знаний, умений и навыков, но и от манеры поведения на экзамене, взаимоотношений с педагогом, эффекта контраста, умения «уходить» от конкретного вопроса и т. п.);

– условия сдачи растянутого во времени экзамена неодинаковы для всех студентов (к концу экзамена педагог устал, студент теряет форму и т. д.);

– в ходе итогового контроля трудно обеспечить всех студентов одинаковыми по сложности задачами, заданиями, экзаменационными билетами;

– не имеется единицы знаний, умений, навыков учебной деятельности;

– преподаватель лишь на экзамене может узнать, что студент способен на глубокое понимание материала дисциплины;

– на экзамене (в основном) проверяется память студента.

Применение рейтинговой системы обучения обеспечивает:

– ритмичность самостоятельной работы обучаемых;

– повышение точности и объективности оценки знаний;

– возможность ранжирования уровней обучаемых;

– возможность эффективного установления слабых мест в образовательной системе и осуществления поиска и внедрения в нее новых, более эффективных методов обучения.

Рейтинговая система контроля знаний позволяет в комплексе оценить стиль работы каждого обучаемого в динамике всего процесса, обеспечивает гласность результатов. Возможность выбора уровня достижения, ориентация на развитие творческого мышления, усиление координации и коррекции процессов обучения позволяют оптимизировать процесс обучения.

На кафедрах химии и ХТиО деятельность студентов при изучении отдельных дисциплин в течение семестра складывается из лекций, практических занятий, лабораторных практикумов, самостоятельной работы. Усвоение теоретического материала начинается на лекции и в дальнейшем прорабатывается на лабораторных и практических занятиях, где студенты приобретают навыки по технике проведения экспериментов и применению полученных знаний для решения задач. Таким образом, при овладении химическими дисциплинами изучение предмета идет в три этапа для достижения обучаемыми дидактических уровней: понимания, воспроизведения и умения.

Работа преподавателя в рамках стимулирующей рейтинговой системы обучения начинается с того, что учебная дисциплина разделяется на структурно-логические самостоятельные модули (блоки). В структуре модулей содержатся лабораторные, практические работы, индивидуальные аудиторные или домашние задания, включающие отдельные темы или разделы. Каждый модуль имеет свой суммарный балл, учитывающий степень самостоятельности и требуемый уровень знаний студентов. Весомость отдельных видов текущей работы определяется с учетом специфики дисциплины и объема курса обучения. Лекционные занятия в баллах не оцениваются. Практические (семинарские) занятия оцениваются по результатам проводимых в семестре промежуточных тестов и коллоквиумов, решения задач и т. д.

Важную роль в наиболее полной реализации субъект-субъектной парадигмы обучения при организации рейтингового текущего и итогового контроля знаний играют сами обучающие и контролирующие задания, предлагаемые студентам.

При планировании мероприятий и подготовке контрольных заданий существенными факторами, на наш взгляд, являются их методическая обоснованность и познавательная значимость. Кроме того, формирование набора дидактических материалов по обеспечению рейтинговой системы обучения осуществляется исходя из того, что эти тесты и задания должны вызывать определенную умственную деятельность студента – логическое мышление, рассуждение, анализ. При этом безусловными являются индивидуализация заданий и ограничение во времени длительности работы над ними.

Например, дисциплина «Физическая химия» для специальности «Химическая технология неорганических веществ» в 4-м семестре в соответствии с Государственным образовательным стандартом, Программой и тематической картой дисциплины содержит четыре достаточно обособленных раздела (модуля):

- химическая термодинамика изолированных и закрытых систем;
- химическая термодинамика открытых систем и химическое равновесие;
- фазовые равновесия в гетерогенных системах и диаграммы состояния;
- термодинамическая теория растворов неэлектролитов.

Модуль «Химическая термодинамика изолированных и закрытых систем» содержит:

- а) лабораторную работу по экспериментальному определению тепловых эффектов химических реакций;
- б) типовые задачи по формированию навыков расчетов термодинамических функций различных процессов и химических реакций в рамках 1-го и 2-го законов термодинамики;
- в) контрольные задания двух видов (с программированными альтернативными ответами и без них), содержащие нестандартные задачи и ситуационные теоретические вопросы.

Модуль «Химическая термодинамика открытых систем и химическое равновесие» содержит:

- а) лабораторную работу по экспериментальному определению константы равновесия реакции при различных температурах и расчетам характеристических функций;
- б) типовые задачи по формированию навыков

теоретических и практических расчетов химических равновесий;

- в) контрольные задания двух видов (с программированными альтернативными ответами и без них), содержащие нестандартные задачи и ситуационные теоретические вопросы.

Модуль «Фазовые равновесия в гетерогенных системах и диаграммы состояния» содержит:

- а) две лабораторные работы по экспериментальному исследованию диаграммы плавкости двухкомпонентной системы методом термического анализа и изотермической диаграммы растворимости трехкомпонентной системы;
- б) типовое расчетно-графическое задание по диаграммам плавкости неизоморфно кристаллизующихся двухкомпонентных систем;
- в) контрольное задание по анализу диаграмм плавкости двухкомпонентных систем.

Модуль «Термодинамическая теория растворов неэлектролитов» содержит:

- а) две лабораторные работы по экспериментальному исследованию парциальных молярных объемов компонентов раствора и изучению процесса распределения компонента между двумя несмешивающимися растворителями;
- б) типовые задачи по формированию навыков решения задач с использованием фундаментальных законов, описывающих модели идеальных, бесконечно разбавленных и неидеальных растворов;
- в) расчетно-графическое задание по равновесию в системах «жидкость-пар» с азеотропами;
- г) контрольное задание с программированными альтернативными ответами, содержащее нестандартные задачи и ситуационные теоретические вопросы.

Таким образом, обеспечивается ритмичный познавательный процесс и самостоятельная учебная деятельность студентов в течение всего семестра, идет накопление их индивидуального текущего рейтинга, который в сочетании с теоретическим итоговым контролем на экзамене дает наиболее объективную оценку достигнутого уровня знаний, умений и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наделяев, В. Рейтинговая система оценки знаний

при изучении общетехнических дисциплин / В. Наделев, Т. Мартынова, В. Герстенбергер и др. // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 103–107.

2. Гусева, А.Ф. Рейтинговая система — новый подход к организации контроля в обучении общей химии / А.Ф. Гусева, Е.В. Закс // Тез. докл. XVI Менделеевского съезда по общей и прикладной химии. Т. 1. – СПб., 1998. – С. 370–371.

3. Гладковский, В.И. Воспитательные функции рейтинговой системы оценки знаний (РСОЗ) / В.И. Гладковский, А.А. Гладышук, И.М. Панасюк // Высшая школа: состояние и перспективы / Ред. кол.: С.С. Ветохин (гл. ред.) и др. – Минск: РИВШ БГУ, 1997. – С. 107.

УДК 37.018.2

© А.В. Шишова, 2005
Кафедра педагогики

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Профессиональная деятельность социального педагога немыслима без диагностики и соответствующего анализа особенностей личности и ее социальной микросреды, условий жизни. Умение специалиста при принятии решений опираться на данные психологической и социально-педагогической диагностики является одним из важнейших показателей его педагогической культуры.

Сущность социально-педагогической диагностики можно понять, сравнив работу врача и педагога. Как квалифицированный врач начинает лечение пациента с выяснения причины болезни, затем прогнозирует ее течение и только после этого выписывает лекарство, так и социальный педагог в своих действиях должен исходить из анализа объективной информации о прошлом своего воспитанника, затем попытаться определить его будущее и только на основе анализа прошлого и предвидения будущего диагностировать настоящее [2].

Для того чтобы знать, чему надо учить будущего специалиста при подготовке к диагностической деятельности, необходимо выделить объекты профессионально-педагогической диагностики.

Р.В. Овчарова полагает, что объектом диагностики для социального педагога является развивающаяся личность ребенка в системе ее взаимодействия с социальной микросредой и отдельные субъекты этой среды, оказывающие влияние на формирование данной личности. На двуединство объекта социально-педагогической диагно-

стики указывают Н.К. Голубев и К.Д. Радина, рассматривая в качестве объекта диагностики личность учащегося, с которой происходят определенные изменения, и педагогический процесс как «внешнюю действительность». Дуализм объекта диагностики требует постоянного соотношения изучаемых внутренних изменений личности с внешними обстоятельствами.

Определяя объект диагностики в деятельности социального педагога как развивающуюся личность в единстве с внешними обстоятельствами, важно;

– иметь научно-обоснованную точку зрения о взаимосвязи между компонентами педагогического процесса и результатами в развитии личности, которые ими определяются;

– рассматривать результаты педагогической деятельности в тесной взаимосвязи с теми педагогическими условиями, которые могут определить тот или иной результат;

– достаточно осторожно, тактично трактовать те или иные результаты, учитывая интересы и права личности, выступающей как объект исследования [2].

Объект диагностики отражается в содержании диагностики. С одной стороны, диагностическая деятельность социального педагога направлена на изучение внешних обстоятельств жизни людей, т.е. условий и характера обучения и воспитания, семьи, круга общения, профессии и т. д. С другой стороны, для нее принципиально важно

изучить внутренний мир человека, т. е. индивидуально-психологические особенности личности, степень развитости или деформации различных свойств и качеств, обусловленных прежде всего включением человека в различные социальные связи. Социально-педагогическая диагностика помогает оценивать уровень развития, обученности и воспитанности ребенка в зависимости от качества семейного воспитания и учебно-воспитательного процесса в детском саду и школе, характера личностного влияния воспитательного микросоциума.

Точное определение объекта и содержания диагностики - условие успешности самого процесса диагностики и в то же время это показатель готовности социального педагога к осуществлению диагностической процедуры.

В современных условиях существенными для социального педагога являются следующие аспекты диагностики:

- проблема отношений, в которые включен человек;
- проблема ценностных ориентаций личности;
- проблема социальной ситуации развития детей и подростков;
- проблема социально-педагогической запущенности детей;
- проблема семьи и семейного воспитания;
- проблема психологического благополучия ребенка в образовательных учреждениях и т. д. [2], [4], [5].

Особо подчеркнем, что при всей сложности и многообразности объектов диагностической деятельности социального педагога система диагностики должна иметь прежде всего гуманистическую направленность. Проведение диагностической деятельности возможно только при уважительном отношении к человеку, с соблюдением такта и этических норм. Для успешного выполнения диагностических функций социальный педагог должен обладать такими качествами, как деликатность, эмпатийность, целеустремленность, такт, педагогический оптимизм. Ему необходимы выдержка, культура общения, психологическая грамотность, подразумевающая знание общей, возрастной и педагогической психологии, объективность педагога при проведении диагностики и сообщении результатов.

На формирование у студентов готовности к профессионально-диагностической деятельности направлен курс «Психолого-педагогическая диагностика». На занятиях по данному курсу студенты знакомятся с теоретическими и методическими основами, а также конкретными методиками психолого-педагогической диагностики; приобретают умения выбирать и использовать методики, интерпретировать полученные результаты, переводить информацию на язык клиента; выявлять положительный потенциал и «проблемное поле» клиента; прогнозировать и проектировать развитие личности, социально-педагогическую ситуацию в микросоциуме [3].

Содержание подготовки социальных педагогов определяется, прежде всего, характером той деятельности, которую им предстоит выполнять. Опираясь на теоретический анализ профессиональной деятельности социального педагога, попробуем выделить главные диагностические задачи.

Исходя из того, что диагностика - это процесс познавательной деятельности социального педагога, направленный на информационное обеспечение принятия решений, можно описать содержание этой работы. В основе диагностической деятельности социального педагога лежит практическая потребность в получении достоверной информации. Главной направленностью его деятельности является содействие саморазвитию личности. Чтобы поддерживать и стимулировать людей на развитие их способностей, социальному педагогу важно разобраться в ситуации клиента, в его отношениях с семьей и другими социальными группами, к которым он принадлежит. Потребность в достоверной информации возникает при идентификации объектов, субъектов и процессов педагогической действительности; при различных отклонениях в поведении и развитии детей; при низком уровне социальных достижений.

При разработке рекомендаций по развитию социальных качеств личности, ее индивидуальных способностей и задатков, коррекции диагностических отклонений в поведении и обучении детей также возникает необходимость в выявлении в каждом отдельном случае причин тех или иных проявлений личности, отклонении в ее развитии и

поведении. Социально-педагогическая диагностика как раз и направлена на выявление этих причин.

Итак, можно выделить две группы профессиональных диагностических задач, к решению которых следует готовить будущих социальных педагогов.

1. Задачи, связанные с идентификацией актуального психологического и физиологического состояния личности, ее личностных качеств.

2. Задачи, связанные с выявлением причин тех или иных отклонений в развитии личности, ее поведении; причин социального неблагополучия в семье.

В соответствии с этим основная работа по подготовке студентов к диагностической деятельности нацелена на формирование следующих умений:

- проводить диагностику особенностей личности и ее среды;

- изучать степень и направленность влияния среды на личность; социальный статус ребенка, подростка в различных сферах деятельности и общения; характер отношений между людьми;

- выявлять наличие достоинств личности ребенка, его трудностей и проблем, индивидуально-психологические, личностные особенности, отклонения в поведении, конфликтные ситуации;

- устанавливать причины тех или иных отклонений в развитии личности и ее поведении;

- проводить на диагностической основе аспектный и комплексный анализы состояния учебно-воспитательного процесса;

- программировать и прогнозировать процесс воспитания и развития личности, деятельность всех субъектов социального воспитания.

Содержание подготовки социального педагога определяется не только тем, что он должен будет делать, но и тем, как эта деятельность должна осуществляться. Поэтому крайне важно обучать студентов правильно ставить «диагноз», грамотно использовать диагностический инструментарий и осуществлять диагностическую деятельность в соответствии с ее основными этапами.

Диагностический инструментарий социального педагога включает в себя как педагогические, так и психологические методики, а также специфические методы социальной работы, такие как ме-

тод социальной биографии семьи, личности, социальная история микрорайона, диагностика социальной среды, социально-педагогический эксперимент, социально-педагогическое документирование и его анализ, социально-педагогическое обследование качества жизни, социально-педагогический мониторинг.

При формулировке социально-педагогического диагноза следует учитывать мнение Л.С. Выготского о том, что серьезной ошибкой является попытка подходить к диагнозу как установлению ряда симптомов или фактических данных. Ученый подчеркивал, что при научном диагнозе, базирующемся на известных симптомах, идя от них, мы констатируем некий процесс, лежащий в основе этих симптомов [1]. Иными словами, мы должны учитывать не только наличие симптомов, но и вызывающие их причины. Например, один и тот же внешний поступок ребенка (скрыл от родителей информацию о предстоящем родительском собрании) может быть обусловлен совершенно различными причинами (склонность к обману, страх наказания или забывчивость, невнимательность). Для однозначного вывода одного симптома, как правило, недостаточно. Нужно проанализировать комплекс симптомов, т. е. серию поступков в разных ситуациях.

Выявление у испытуемого различных симптомов, переход от поверхностных, наблюдаемых признаков к диагностическому выводу требует от студентов применения особых методик и процедур. Они изучают психологические и педагогические методы:

- методы сбора диагностической информации (наблюдение, опрос, эксперимент, анализ результатов деятельности);

- методы оценивания диагностической информации (статистические, шкалирование, рейтинговое оценивание, обработка диагностической информации и др.);

- методы представления и накопления результатов диагностики (заключения об уровне воспитанности и личностного развития; об уровне межличностных отношений детей и подростков; об эффективности педагогической системы и т. д.);

- методы оценки достоверности результатов диагностики (экспертный метод, анализ результатов деятельности, наблюдение и т. д.).

На практике студенты учатся применять перечисленные методы в совокупности, неразрывно друг от друга.

Студенты знакомятся с разными формами заключения: тестовыми (характеристики, отзывы, отчеты, протоколы, рекомендации, заключения) и графическими (статистические таблицы, диаграммы, социогаммы, различные профили, карты оценки личности).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский, Л.С.* Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. – М., 1983.

2. *Голубев, Н.К.* Методология и методы социально-педагогической диагностики / Н.К. Голубев. – СПб., 2001.

3. Материалы к курсу «Психолого-педагогическая диагностика»: учеб.-метод. пособие / сост. А.В. Шишова. – Череповец, 2003.

4. *Мигелева, П.В.* Содержание и методы работы социального педагога / П.В. Мигелева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 3. – С. 18-25.

5. *Овчарова, Р.В.* Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М., 2001.

УДК 37.018.2

© Н.Н. Чистякова, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИИ

Повышение качества подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности является основной задачей в условиях модернизации образования.

Под качеством образования понимается «определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигают обучаемые на определенном этапе в соответствии с планируемыми целями [2, с. 56].

Качество подготовки учителя начальных классов в университете можно повысить в процессе применения преподавателями специальных интерактивных технологий обучения, стимулирования у студентов мотивации и умений по осуществлению профессиональной деятельности, усвоения студентами системных знаний в области методики преподавания русского языка, в частности методики орфографии, в единстве с овладением лингвистическими и психолого-педагогическими знаниями.

С целью определения исходного уровня подготовки студентов к обучению младших школьников орфографии проведен констатирующий эксперимент, в котором принимали участие студенты 4-го

курса (специальность 031200 - педагогика и методика начального образования) в количестве 43 человек. Испытуемым предлагалась контрольная работа, включающая смешанные типы заданий, после изучения раздела «Методика правописания».

Содержание контрольной работы

1. *Оцените свои знания и умения по разделу «Методика правописания» по пятибалльной системе.*

1.1. Знания:

- а) лингвистических основ изучения раздела;
- б) психолого-педагогических основ изучения раздела;
- в) методики обучения младших школьников правописанию.

1.2. Умения:

- а) систематически пополнять свои знания путем самообразования;
- б) изучать достоинства и недостатки собственной подготовки к преподаванию орфографии, вносить коррективы в свою педагогическую деятельность;

- в) ставить задачи и определять направления дальнейшего совершенствования своей профессиональной подготовки;
- г) планировать урок и систему уроков по орфографии;
- д) учитывать в процессе обучения психолого-типологические особенности учащихся;
- е) оперировать основными лингвистическими понятиями в процессе обучения;
- ж) отбирать наиболее эффективные методы, приемы, формы и средства обучения младших школьников орфографии;
- з) разрабатывать диагностические задания для определения уровня усвоения знаний и сформированности у младших школьников умений по орфографии.

2. Ответьте на следующие вопросы в свободной форме.

2.1. Воспитанию каких личностных качеств учителя способствует профессионально-педагогическая деятельность в процессе обучения младших школьников орфографии?

2.2. Какие лингвистические, психолого-педагогические понятия являются базовыми для методики правописания?

2.3. С какими разделами русского языка проявляется взаимосвязь изучения орфографии? Приведите примеры.

3. Дайте определения понятиям:

- а) орфограмма –
- б) орфографическое правило –
- в) орфографическая задача –

4. Определите структуру орфографической задачи.

5. Приведите примеры орфографических задач.

6. Определите общий способ решения орфографической задачи (на примере одной из приведенных вами в задании 5).

Каждое задание оценивалось по пятибалльной системе. О контрольной работе студенты заранее предупреждены не были, в связи с чем можно утверждать, что проверялись остаточные знания по заявленному разделу.

В исследовании условно определены три компонента, с учетом которых разрабатывалась диагностика и обрабатывались результаты: базовый (знание основ базовых дисциплин - лингвистики,

психологии, педагогики); предметный (знания и умения по методике); личностный (способность к рефлексии, определение личностных качеств).

Анализ результатов самооценки студентами теоретических основ обучения младших школьников орфографии показал более низкую оценку лингвистических знаний по сравнению с психолого-педагогическими и методическими.

Результаты анализа оценки четверокурсниками конструктивно-проектировочных умений продемонстрировали достаточно низкую самооценку таких умений, как умение оперировать основными лингвистическими понятиями в процессе обучения; умение разрабатывать диагностические задания для определения уровня усвоения знаний и сформированности у младших школьников умений по орфографии.

Студенты также низко оценивают умения изучать достоинства и недостатки собственной подготовки к преподаванию орфографии, вносить коррективы в свою педагогическую деятельность; ставить задачи и определять направления дальнейшего совершенствования своей профессиональной подготовки.

При обработке результатов задания 2.1 за основу принималось исследование Л.М. Митиной, которая выделила более 50 личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик) [1, с. 154]. Студентами определены следующие личностные качества: внимательность, терпение (выдержка), самокритичность, самообразование (стремление к самосовершенствованию), ответственность, тактичность, наблюдательность.

Количество базовых понятий, названных студентами, колеблется от 3 до 11, что свидетельствует о недостаточно глубоком усвоении базовых дисциплин и низком уровне сформированности умения определять среди известных понятий основные.

Поскольку курс методики является интегративным, важным представляется усвоение студентами взаимосвязи изучения орфографии с другими разделами языка. Анализ результатов показал, что большинство четверокурсников верно определяют взаимосвязи, однако смешивают понятие “разделы русского языка” с понятием “разделы орфо-

графии”, название отраслей науки (лингвистика) с разделами русского языка, раздел языка (лексика) с базовым понятием данного раздела (семантика).

Недостаточно полно определены студентами лингвистические понятия (орфограмма, орфографическое правило). Кроме того, и в этом случае наблюдается смешение понятий (орфограмма - орфографическое правило, орфограмма - орфографическая задача). Одним из основных понятий методики преподавания русского языка является понятие “орфографическая задача”. На выяснение полноты определения данного понятия, выявления структуры, общего способа решения и умения приводить примеры направлены предложенные задания. Данное понятие выбрано не случайно. Если студент определяет понятие “учебная задача”, знает структуру учебной и арифметической задачи, он легко справится с заданием. Таким образом, само задание определяет уровень сформированности умений интегрировать полученные знания.

Большинство студентов (48,8 %) верно определили понятие “орфографическая задача”. Однако структуру орфографической задачи и общий способ ее решения с примерами правильно назвали лишь 12 %. Некоторые студенты смешивают структуру задачи с общим способом ее решения.

Анализ результатов позволил выявить общий уровень подготовки студентов к обучению младших школьников орфографии: высокий – 45-36 баллов (соответствует 4,8 % испытуемых); выше среднего – 35-26 баллов (37 %); средний – 25-16 баллов (46,2 %); низкий – меньше 16 баллов (12 %). Таким образом, преобладающим является средний уровень, что свидетельствует о недоста-

точной подготовке студентов к обучению младших школьников орфографии.

Анализ диагностических заданий позволил выявить некоторые направления дальнейшего исследования. В процессе изучения студентами раздела “Методика правописания” на лекциях, практических занятиях, в ходе самостоятельной подготовки необходимо:

- четко определить систему базовых понятий, их объем и содержание;
- активизировать знания студентов по учебным дисциплинам (русский язык, педагогика, психология, методика математики, методика русского языка) и уметь соотносить с методикой правописания;
- выявить технологии, направленные на повышение качества подготовки студентов в обучении младших школьников орфографии и формирование личностных качеств будущих педагогов;
- разработать мониторинг качества подготовки студентов по указанному разделу;
- формировать общеучебные и частнометодические умения в процессе подготовки будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, А.И. Педагогическая психология / А.И. Зимняя. - М., 1999.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М., 2001.
3. Мониторинг управления качества образования на основе лично ориентированного подхода: пособие для учителей образовательных учреждений: в 3 ч. / под ред. Л.И. Буровой, Е.В. Яковлевой. - Череповец, 2001. - Ч. 3.

УДК 37.018.43

© А.Н. Севелов, 2005
Институт заочного обучения

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Образование давно уже стало одной из важнейших ценностей современного общества, значе-

ние которого все более осознается и современным российским социумом. Вместе с тем образование в

силу решаемых обществом задач и в связи с особенностью объекта своей деятельности, коим является человеческий интеллект, считается одним из самых консервативных общественных институтов. Исходя из этого, в прошлом, да в значительной степени и сейчас, оно ориентируется в основном на обучение детей и молодежи. Подобный подход вполне вписывается в траекторию основных форм человеческой деятельности «игра-обучение-труд».

Данная линейность показывает значение образовательной деятельности как подготовительной перед трудовой, занимающей основной период жизни человека. Образование поэтому рассматривалось как закономерный этап в подготовке к производственной деятельности, поэтому в российском образовании главный акцент ставился и до сих пор ставится на подготовке специалиста достаточно узкой квалификации. Еще 15-20 лет назад такой способ образовательной деятельности вполне оправдывал себя. Так, сфера приложения знаний, полученных в среднем специальном или высшем учебном заведении, практически определялась на всю жизнь. Образование, таким образом, являлось социальным институтом, готовящим человека к будущей производственной деятельности, и в этом в основном выполняло социальный заказ.

В современном российском образовании складывается иная ситуация. Современные тенденции развития отечественного образования интегрируют его с мировыми образовательными процессами, что связано с существенными изменениями в понимании места и роли образования в жизни человека.

Одним из слагаемых таких перемен является повышенное внимание к образованию взрослых, вписывающееся в концепцию непрерывного образования человека, вплоть до наступления «третьего» (предпенсионного и пенсионного) возраста.

С.И. Змеев, один из наиболее известных исследователей, специализирующийся в области андрологии, ссылается на V Международную конференцию по образованию взрослых, состоявшуюся 14-18 июля 1997 г. в Гамбурге, которая вслед за комиссией ЮНЕСКО во главе с Ж. Делором на-

звала образование взрослых «ключом к XXI веку».

Это связано со многими факторами, изменившими состояние образования в конце XX века и еще более реализующими себя в наступившем веке. Образование взрослых приобретает самые различные формы в зависимости от потребностей самого обучаемого, традиций образовательного процесса в обществе и т.д. Это может быть как получение достаточно систематического образования на уровне университетской программы, но значительно более растянутое во времени, так и обучение по конкретным образовательным программам, например, языковая подготовка для иммигрантов, курсы по совершенствованию компьютерной грамотности для взрослых и пожилых людей, краткосрочные программы бизнес-школ и т.д.

Вполне естественно, что образование взрослых отличается от образования молодежи. «Как всякое системное явление, - пишет С.И. Змеев, - образование взрослых обладает рядом определенных характеристик по следующим аспектам: 1) законодательная база; 2) организационная структура; 3) пользователи образовательных услуг; 4) носители образовательных услуг; 5) уровни образования, достигаемые при обучении; 6) теоретическая база обучения; 7) технология обучения и 8) учебно-методические материалы» [3, с. 106].

Если сравнить данные показатели в России и за рубежом, то с сожалением приходится констатировать наше серьезное отставание по всем вышеперечисленным пунктам, хотя Россия, а ранее и Советский Союз имели значительно больший опыт организации образования взрослых через вечернее и заочное обучение.

В большинстве западных стран, напротив, давно уже существует не только развитая законодательная база для организации образования взрослых, но и широкая сеть самых различных учреждений, предусматривающих предоставление самого широкого спектра образовательных услуг всему населению. Развивается сеть открытых университетов, применяющих новейшие образовательные технологии, прежде всего через дистанционное образование. Повсеместно действуют университетские центры, осуществляющие подготовку по первому (колледж) уровню образования (хотя под

первым уровнем в ряде стран понимают и то, что соответствует уровню подготовки первых двух лет обучения в российских университетах).

Среди важнейших направлений западной модели образования взрослых можно выделить следующие:

«Первое («компенсаторское») связано с ликвидацией последствий, вызванных недостатками школьной системы образования.

Второе направление отличается наибольшим динамизмом и широтой охвата удовлетворяемых образовательных потребностей.

Третье направление образования взрослых получило название «развитие общины через образование» (решение местных и региональных образовательных задач. – А.С.).

Четвертое направление является наиболее значительным по числу участников и связано с профессиональным образованием взрослых. Внутри этого направления имеются два дополняющих друг друга течения: первое включает фундаментальную подготовку с отрывом от работы, второе – разнообразные по форме и длительности виды краткосрочной подготовки» [1, с. 135].

По формам и методам обучение взрослых отличается еще большим многообразием, чем по целям и содержанию. Разработка и производство учебно-методических материалов для образования взрослых давно уже превратились в мощную индустрию и весьма выгодный бизнес.

В отличие от западных стран в Российской Федерации законодательная база, регламентирующая образование взрослых, фактически отсутствует. В основном она связана только с Трудовым кодексом РФ, определяющим порядок предоставления и длительность учебных отпусков.

Отсутствует также серьезно разработанная концепция развития непрерывного образования, включающая в себя и образование взрослых. Так, например, в «Программе развития непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы» прямо отмечается «отсутствие концепции непрерывного педагогического образования, нормативно-правовой базы и экономических механизмов ее реализации» [5, с. 18].

Вместе с тем существующие ныне условия об-

разования взрослых явно не отвечают потребностям сегодняшнего дня. Это выражается как в организационном, так и в теоретическом аспектах.

Первый связан с утратой многих позиций вечернего и заочного образования. Отсутствие законодательной базы сказывается и на структуре управления образованием взрослых. В Министерстве образования и науки уже давно отсутствует управление или отдел, занятый данным уровнем образования. Несколько лет назад закрыто даже соответствующее УМО, выполнявшее серьезные организационные и методические функции.

Сейчас все это осталось в прошлом, хотя наиболее передовые в рыночном отношении учебные заведения улавливают общемировую тенденцию к опережающему развитию нетрадиционных форм обучения. Отставанием государственных учебных заведений воспользовались многочисленные негосударственные вузы, качество образования в которых оставляет желать лучшего. Именно по этой причине складывается ситуация, при которой в недалеком будущем мы вновь окажемся в качестве догоняющей стороны и будем изучать, развивать, внедрять традиции западной модели образования уже и в этом вопросе.

В теоретическом аспекте недостаток внимания к образованию взрослых проявляется в незначительном количестве андрогогических исследований. Именно поэтому процесс образования взрослых по своей сущности и методике не отличается от традиционной дневной формы, при этом не учитывается качественная специфика взрослого человека как субъекта образования. «...взрослые, - пишет Т.Г. Браже, - отчетливее видят себя как субъекта образовательного процесса, а не его объект... Взрослые имеют право на свой темп в изучении курса или раздела, даже в условиях организованного обучения, на необходимое им количество повторов, индивидуальный объем упражнений и тренингов» [2, с. 18, 20].

«Взрослый» студент как по своему социальному статусу, так и по мотивам к обучению отличается от студента молодого возраста. Социальный статус «взрослого» студента определяется, прежде всего, его профессиональной деятельностью. Правда, она далеко не всегда связана с избранной

для обучения специальностью, но получение высшего образования объективно способствует его карьерному росту. В отличие от молодого человека, зачастую обладающего несамостоятельной мотивацией к обучению, у взрослого такая мотивация гораздо более осознанна и целенаправленна, более того, взрослый человек психологически отторгает свою пассивность в образовательной деятельности.

Как мы уже писали выше, всеобщая стандартизация образования не позволяет в должной мере применять гибкие образовательные технологии, вариативные способы образования, позволяющие в полной мере удовлетворять индивидуальные запросы человека в образовании. Существующая современная российская система образования направлена в основном на подготовку специалистов в массовом масштабе, а декларируемое индивидуальное образование так и остается фактически нереализованным.

Отсюда явное невнимание к образованию как к сфере услуг. В настоящее время потребитель образовательных услуг вынужден приспосабливаться к предложениям, предоставляемым высшими учебными заведениями, а не предлагать собственный образовательный запрос. Отсюда отсутствие гибкой образовательной политики, оперативно реагирующей на потребности потребителя на рынке образования.

Тем не менее система образования взрослых необходима как с социальной, так и с экономической точки зрения. В социальном смысле она более мобильна и под нее можно получить гораздо более объемный социальный заказ, связанный с необходимостью переподготовки кадров, обусловленной изменчивостью сфер профессиональной деятельности уже работающего населения. Обучение молодежи ориентировано все-таки на будущую занятость, отложенную, как минимум, на пять лет. Взрослый уже занят в определенной сфере деятельности, часто совершенно новой для данного типа экономики, но ему необходимы соответствующие профессиональные знания. Иначе говоря, образование взрослых гораздо более эф-

фективно отвечает потребностям реальной занятости населения и более своевременно отвечает на социальные запросы.

В экономическом плане образование взрослых гораздо более эффективно, во-первых, ввиду его широкой востребованности и, во-вторых, значительно меньшими затратами со стороны учебного заведения на образовательный процесс.

Подводя итоги вышесказанному, можно отметить, что образование взрослых является тем важнейшим звеном в цепи непрерывного образования, без которого понятие «непрерывность» теряет всякий смысл. Имеющее серьезные традиции в структуре советского и российского образования, оно не только не утратило своего значения, но и имеет серьезные перспективы в условиях потребности во все более квалифицированных работниках, мобильности и перераспределении сфер деятельности. При этом требуется постоянная переподготовка работающих, а часто и получение нового образования иного уровня или профиля. Разумеется, необходимо разумное сочетание самых различных программ обучения – от фундаментальной длительной подготовки для получения какой-либо специальности до конкретных «точечных» образовательных программ для небольшого круга обучающихся или кратковременного обучения по отдельным программам. Только такое сочетание сможет сделать образование взрослых действительно востребованным и отвечающим современным, в том числе и мировым, требованиям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферов, С.Ю. Непрерывное образование: опыт развитых стран / С.Ю. Алферов // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 131-137.
2. Змеев, С.И. Образование взрослых в России и в мире / С.И. Змеев // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 106-108.
3. Программа непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы // Вестник образования России. – 2001. – № 9. – С. 18-20.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ УЧЕНИЯ

Считаем необходимым обратиться к проблеме учения, а именно к той ее части, которая составляет понимание сущности данного феномена. Полагаем это важным и для преподавателя, и для учащегося. (Под учащимся мы понимаем любого человека, который учится, в том числе и студента.)

Ранее мы рассматривали учение с позиций философии, физиологии, психологии, кибернетики, дидактики (см. [6, с. 90-93]). Однако появление в педагогической науке новых понятий – «образовательный процесс», «образовательная деятельность» и др. – требует уточнения позиции. Существенную помощь в этом оказали исследования Т.В. Габай, И.А. Зимней, И.И. Ильясова, Б.А. Сосновского, Л.М. Фридмана, Г.П. Щедровицкого и др.

Почему мы обратились к исследованиям в основном психологов? Дело в том, что современная педагогическая литература не дает однозначных ответов на интересующие нас вопросы: учение, учебная деятельность – это синонимы или нет? если данные понятия отражают разные виды деятельности, то чем они отличаются? в чем заключается сходство этих видов деятельности? и все-таки, надо ли разводить эти понятия?

Б.А. Сосновский оценивает проблему психологии учения как глобальную. Анализ данной проблемы ученый предлагает осуществлять на трех уровнях: познавательной деятельности, деятельности учения, учебной деятельности. Б.А. Сосновский строит свои выводы на основе сравнительного анализа трудов С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.Б. Ительсона, Й. Лингарта, В.В. Давыдова, Л.Б. Эльконина и др. (подробнее см. [5]). Указанную проблему ученый рассматривает через призму мотива и смысла. Нам представляется такой подход весьма продуктивным. Педагогическая практика показывает, что многие преподаватели не умеют мотивировать деятельность учащихся. Б.А. Сосновский доказывает, что основной причиной данного неумения является

непонимание смысла деятельности учащегося и преподавателем, и самим учащимся. Следовательно, надо решать проблему выявления смысла деятельности. Одновременно будет решаться и проблема мотивации. Ученый утверждает, что истоки проблемы смыслообразования находятся в сфере потребностей и мотивов, в их многоуровневых отношениях и связях со всеми психологическими компонентами структур деятельности и личности. Другими словами, потребности, мотивы и смыслы взаимосвязаны; формировать одни, а другие как бы не замечать, по меньшей мере, некорректно, а точнее – непрофессионально для преподавателя.

Итоги анализа трудов психологов и соотнесение их позиций по поводу сущности и содержания познания, учения, учебной деятельности позволили Б.А. Сосновскому сделать следующие умозаключения. «Познание есть не только отражение, но и воспроизведение действительности... Познание рассматривается как результат взаимодействия..., т.е. предполагает непременно наличие специальной активности субъекта познания. ... результат познания – это глубоко качественное изменение всей психики субъекта, а не только его знания, не только мышления. Познание мира означает для человека и обязательное изменение себя (самоизменение) по всем психологическим компонентам» [5, с. 141].

Учение есть разновидность познавательной деятельности. В этом смысле учение направлено на усвоение и присвоение общественно-исторического опыта человечества [5]. Учение присутствует и в других видах деятельности человека [5]. Средством таким образом понимаемого учения (мы бы назвали это учением в широком смысле слова) является, по В.В. Давыдову, учебная деятельность. Термин «учебная деятельность» появился позднее, чем термин «учение». Появление нового термина обусловлено, по мнению В.В. Давыдова, невозможностью их приравнивания.

Б.А. Сосновский установил, что, по В.В. Давыдову, учебная деятельность осуществляется во имя понятийного знания. И.А. Зимняя также отмечает, что В.В. Давыдов считает предметом учебной деятельности теоретические знания [1, с. 98]. Потребность, реализуемая в учебной деятельности, относится к группе социогенных – потребностей «достижения» (Б.А. Сосновский). Следовательно, продуктом этой деятельности является совокупность знаний.

Но психологи настаивают и на ином понимании смысла деятельности учения, которая основана на потребности в познании. Б.А. Сосновский, опираясь на исследования Д.Б. Эльконина, определяет смысл этой деятельности учащихся как самоизменение. Если деятельность учащегося направлена на самоизменение, то продукт этой деятельности будет отличаться от продукта учебной деятельности, охарактеризованной В.В. Давыдовым. Мы предполагаем, что продуктом этой деятельности являются субъектные, личностные, психические изменения, составляющие субъектный опыт учащегося. Исследователи называют эту деятельность деятельностью учения.

Б.А. Сосновский делает выводы:

- учебная деятельность и деятельность учения – это разные формы социально организованного познания;
- корреляция между такими разными деятельностями, вероятно, есть, но и психологические, прежде всего мотивационно-смысловые различия совершенно несомненны;
- учение как деятельность психологически не синонимична ни учебной деятельности, ни познавательной;
- существенной теоретической особенностью деятельности учения является ее включенность в целостный процесс обучения;
- при формировании деятельности учения все компоненты деятельности задаются вначале извне, преподавателем, постепенно переходя «во внутрь», т.е. к самостоятельному исполнению субъектом учения;
- помимо предметно-операциональных компонентов в структуре учения задействован широкий круг потребностно-мотивационно-смысловых образований, являющихся сугубо личностными,

субъектными, ...потому относящихся более к сфере воспитания... [5, с. 150-152].

В работе И.А. Зимней [1] речь идет только об учебной деятельности. Причем исследователь акцентирует внимание на том, что в общей теории учения сформировалась психологическая теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), которую И.А. Зимняя оценивает как научный приоритет России. Безусловно, лестно «быть впереди планеты всей». Однако сама И.А. Зимняя отмечает неоднозначность понятия «учебная деятельность» и формулирует его определение, в котором отразилось формальное, никак необъясненное соединение научных толкований двух видов деятельности. Это утверждение подтверждается обозначением предмета учебной деятельности, включающего усвоение знаний, овладение обобщенными способами деятельности, отработку приемов и способов действий, их программ и алгоритмов, а также продукта учебной деятельности, представленного знаниями, умениями, внутренними новообразованиями психики и деятельности [1, с. 253, 255].

Сравнение позиций Б.А. Сосновского и И.А. Зимней в понимании сути учебной деятельности показывает не только признание Б.А. Сосновским существования проблемы неоднозначного понимания учебной деятельности, но и стремление ученого аргументированно определить границы известного и неизвестного психологической науке в данной области. Позиция И.А. Зимней по данной проблеме ограничена по признаку аргументаций, а по содержанию эклектична.

Большинство исследователей считают предметом учения социальный опыт. При этом они опираются на то, что в учении человек работает с объектами и знаниями (информацией) о них, задаваемыми в обучении. Однако, как считает И.И. Ильясов, «предметом этой работы является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями и переструктурирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта» [2, с. 134]. Ученый считает, что свой опыт учащийся изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями (информацией), т.е. относит социальный опыт и информацию

к средствам деятельности учащегося и изменения опыта субъекта. Итак, И.И. Ильясов обосновывает, что опыт учащегося преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося и составляет продукт деятельности учения. Таким образом, ученый убедителен в своей позиции по отношению к статусу субъектного опыта учащегося - это предмет и в то же время продукт деятельности учения.

И преподавателю, и учащемуся необходимо знать характеристики основных компонентов предмета и продукта учения - субъектного опыта учащегося. И.И.Ильясов характеризует два основных компонента субъектного опыта учащегося: знания и умения. Ученый называет ряд свойств знаний. Это предметная отнесенность их содержания (знания о природе, обществе и т.д.), аспектная особенность их содержания (свойства, функции, структура), логические свойства (концептуальные знания, факты, законы, гипотезы, теории и т.п.), полнота, степень обобщенности, системность и систематичность, существенность, форма представления, мера усвоения, развернутость, осознанность, прочность, устойчивость к забыванию. Эти же свойства, по мнению автора, характеризуют и умения осуществлять действия, которые могут обладать разной степенью полноты операций, обобщенности, скорости и правильности осуществления.

Субъектный опыт формируется только в самостоятельной деятельности. Исследователями установлено, что психологическую основу самостоятельности учащегося составляет хорошо сформированная система саморегуляции деятельности. Обратимся к определению саморегуляции, которое приводит О.А. Конопкин: «Осознанная саморегуляция - системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [3, с. 6]. Согласно психологическим исследованиям саморегуляция деятельности имеет свои механизмы, которые являются механизмами сопряжения собственных сил и возможностей учащегося со слож-

ностью или требованиями осуществления последовательных элементов деятельности. Таким образом, саморегуляция деятельности - это регуляция, осуществляемая человеком как субъектом деятельности, направленная на приведение возможностей человека в соответствие с требованиями этой деятельности. Компонентами саморегуляции исследователи называют целеполагание, моделирование, программирование, оценивание, коррекцию. Формируемое отношение к компонентам саморегуляции должно сочетаться с обязательным управлением и испытанием своих возможностей.

На основе системы саморегуляции деятельности формируется личностная саморегуляция. Усвоенные навыки выполнения действий становятся личностными характеристиками, определяющими психологические особенности действий, поступков, позиций учащегося.

Личностная саморегуляция характеризуется активно-действенным отношением человека к себе и другим, его нравственными и социальными установками, направленностью личности, предметным и социальным опытом человека, умением соотносить себя и другого в процессе общения, в процессе совместной деятельности. Следовательно, саморегуляция деятельности и саморегуляция личности тесно взаимосвязаны: система саморегуляции деятельности является базовым образованием для личностной саморегуляции, т.к. знания и умения саморегуляции учения включаются во все виды активности учащегося [4]. Сформированная саморегуляция является, по Р.Ф. Абдееву (1993), основой саморазвития личности.

Наше понимание существа данной проблемы выражается в следующих рассуждениях. Мы разделяем точку зрения о том, что существуют два вида деятельности: учебная деятельность и деятельность учения (учение). Это предопределяется разными предметами этих деятельностей и, следовательно, их разными продуктами. Но учебную деятельность и учение объединяет то, что обе они направлены на усвоение: учебная деятельность - на усвоение теоретических знаний (по В.В. Давыдову), учение - на усвоение способов учебных действий, а в ходе этого процесса осуществляется овладение знаниями и на этой основе происходит самоизменение (Б.А. Сосновский, И.И. Ильясов). Для того чтобы усвоение состоялось, необходима

собственная деятельность учащегося (Л.М. Фридман, Т.И. Шамова и др.). Аргументы в защиту данного утверждения настолько очевидны, что многими, особенно практикующими преподавателями, просто «не замечаются»:

- знания – это продукт самостоятельной познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме, т.е. в собственной речи;

- знания делятся на две группы: общественные и личные;

- чтобы овладеть общественным знанием, надо превратить его в свое личное знание;

- учащимся предъявляются не знания, а информация, т.е. речевая составляющая знаний;

- уровень усвоения информации – поверхностный или глубокий и прочный, т.е. личный – определяется педагогическими целями и целями самого учащегося;

- организация учебной деятельности и деятельности учения осуществляется по-разному, т.к. предметы этих деятельностей разные и продукты надо получить разные.

Мы полагаем, что не только преподавателю, но и учащемуся следует знать об учебной деятельности и учении, их сходстве и различиях. Это поможет учащемуся определиться со смыслом своей деятельности. Преподаватель же будет правильно сориентирован в части содержания и меры помощи учащемуся в его самостоятельной деятельности. Итак, под учением мы понимаем активную, полимотивированную, полиосмысленную, эмоционально насыщенную деятельность самого учащегося в единстве ее компонентов (потребности, мотивы, смыслы, учебные задачи, учебные действия, самоконтроль, самооценка), ориентированную на самоизменение учащегося как индивида, субъекта, личности, индивидуальности (человека). Предметом учения является то, что способствует самоизменению учащегося – его субъективный опыт.

Наши исследования в области сформированности субъектного опыта учащихся (студентов) были направлены на выявление состава субъектного опыта учения, установления уровня сформированности его компонентов, условий его формирования. Было установлено, что на младших (первом-втором) курсах учащиеся имели представление о содержании и необходимости владения такими

компонентами субъектного опыта учения, как программирование и оценка. На старших курсах число таких студентов увеличивалось с 20-30 % до 40-50 %. Кроме того, на старших курсах проявилось осознанное отношение и к другим компонентам субъектного опыта учения: к целеполаганию, моделированию и коррекции. Следует отметить достаточно низкую сформированность компонента опыта – коррекции. Это позволило сделать вывод о том, что субъективный опыт учения может формироваться стихийно, без специального управления учащимся и преподавателем. Создание необходимых условий для формирования субъектного опыта оказало положительное влияние на уровень сформированности всех его компонентов. Однако число учащихся, у которых повысился уровень сформированности компонентов субъектного опыта, не превышало 60-65 %, при этом уровень сформированности компонента коррекции оставался низким. Была выявлена основная причина того, почему значительная часть учащихся не овладела основными компонентами субъектного опыта учения. Учащиеся не идентифицировали себя с учением, т.е. не ощущали себя субъектами учения, полагались в основном на воздействие преподавателей. Сложившись в средней школе, эта ситуация осталась доминирующей и в вузе. Наши выводы по результатам исследования касаются и средней, и высшей школы. В средней школе, на начальном этапе обучения детей, основной целью должно быть формирование умений учиться. Далее это направление должно углубляться, состав умений должен расширяться. В итоге учащийся средней школы должен стать субъектом своего учения. В вузе деятельность учения должна организовываться на основе того, что учащиеся полностью отождествляют себя с этой деятельностью. Мы считаем, что субъективный опыт учащегося – это персонифицированное, личностно окрашенное, интегративное образование, представленное фондом действенных знаний, саморегуляцией учения, а также теми внутренними механизмами, которые обеспечивают их функционирование и развитие, определяют субъектную позицию учащегося в учении.

Вместе с тем наше исследование показало, что при определенных условиях можно говорить о развитии деятельности учения, а в связи с этим

осуществлять развитие учащегося как субъекта этой деятельности. Измерить степень достижения уровня субъектности, динамику этого развития вполне доступно преподавателю.

Что касается развития личности, по утверждениям психологов, этот процесс имеет место в деятельности учения. Но состояние психологических знаний не позволяет пока достаточно точно выявить составляющие личности, развивающиеся в деятельности учения, а самое главное – нет точного инструментария, способного измерить степень развития компонентов личности и самой личности в целом.

Поэтому мы считаем целесообразным на данный момент времени преподавателям сосредоточиться на создании условий для развития учащихся как субъектов учения. Измерение личностных преобразований должно быть в руках специалистов – психологов. Взаимодействие психологов и преподавателей будет плодотворным, если практические советы первых – что надо развивать в личности учащегося – помогут преподавателю в создании адекватных условий развития субъектности учащегося в учении, а следовательно, и в личностном развитии.

УДК 372.8.82

Таким образом, как показывает практика, самостоятельность учения как таковая в вузе отсутствует. Ждать положительных результатов от средней школы в этой области – путь бесперспективный. Преподавателям во взаимодействии со студентами следует активно включаться в решение данной проблемы: выпускник вуза, не являясь субъектом своей деятельности, долго не станет настоящим специалистом – самостоятельным, инициативным, ответственным работником.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997.
2. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М., 1986.
3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980.
4. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик, 1996.
5. Сосновский, Б.А. Мотив и смысл / Б.А. Сосновский. – М., 1993.
6. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М., 2002.

© А.В. Белова, 2005
Кафедра литературы

ДИАЛОГ КАК ПАРАДИГМА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Как известно, парадигма (греч. *paradeigma* – пример, образец) в современной философии науки – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач. Безусловно, основной парадигмой методики преподавания литературы является диалог в его универсальном проявлении. Однако, несмотря на то, что диалоговые технологии в области образования существуют со второй половины 80-х годов XX века, массовая школа по-прежнему работает по традиционной авторитарной образовательной модели. Сегодня необходимо говорить о возможности перехода на диалоговую образовательную модель не только в

экспериментальной, но и в общеобразовательной школе.

Софист Протагор «первым сказал, что о всякой вещи есть два мнения, противоположных друг другу. Из них он составил диалог, первым применив этот способ изложения» [1]. Это было открытием диалога как философской и риторической парадигмы. Но подлинное открытие диалога было сделано Сократом, для которого диалог («согласие разногласного») стал способом поиска и познания истины. Идея диалога в античности нашла свое выражение в большей мере в речевой практике, а именно в риторике. Второе открытие диалога связывают с именем Михаила Михайловича Бахтина,

который заговорил о его всеобщности. Идеи Бахтина и определили направления поиска диалогических оснований преподавания литературы.

Широко известна Школа диалога культур, созданная Владимиром Соломоновичем Библером. В.С. Библер в очерке третьем «Диалог и культура (Общаясь с Бахтиным)», завершающем его исследование «Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму)», высказывает мысль о том, что «все размышления Михаила Михайловича Бахтина о культуре имеют единый смысл (идею). Этот смысл — диалог. Но и обратно. Все размышления Бахтина о диалоге имеют один смысл (идею). Этот смысл — культура. Это — диалогизм в контексте культуры (бытия культуры... встречи культур... взаимопонимания культур)» [2]. В.С. Библер считает, что необходимо говорить об универсальности понятия диалог в философии М.М. Бахтина, диалог не сводится к обмену репликами, не только речь является сферой его функционирования, диалог определяется как возможность обращения к чему-то или кому-то другому (другому человеку, другому сознанию...), поскольку нет ничего, что бы существовало вне этой обращенности, то диалогично все (слово, оно обращено к явлению, которое обозначает; мышление, текст и т.д.). Устанавливая соотношение понятий диалог и смысл бытия в работах М. Бахтина, В.С. Библер приводит несколько ключевых, по его выражению, «интегральных бахтинских определений всеобщности гуманитарного мышления — как мышления, ориентированного на *смысл*, поскольку оно (гуманитарное мышление) *обращено* от человека к человеку и поэтому — в корне и замысле своем — *диалогично*» [2]. Библер цитирует текст бахтинских «Заметок для себя», написанных ученым незадолго до смерти, — «итоговых (и — изначальных) для его концепции»: «Смыслами я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла... Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может, лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом во внутренней речи понимающего. Актуальный смысл принадлежит не одному (одному) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам» [2].

В очерке первом «О диалогическом преподава-

нии литературы» своей работы «Подростки и «Илиада» (опыт преподавания литературы в Школе диалога культур)» В. Осетинский и С. Курганов (харьковская гимназия «Очаг») показывают, как реализуется программа Школы диалога культур (ШДК) на практике. Они отмечают, что В.С. Библер логически обосновал принципиально иное понимание культуры (каждая новая культура в этой концепции не «перерабатывает» предыдущую, а вступает с ней в диалог) и был убежден, что новое образование должно быть обращено к идеалу «человека культуры». Иное толкование в концепции Школы диалога культур получает сама идея развития ребенка: «Развитие ребенка может быть представлено не как присвоение им общей для всех анонимной системы норм и картины мира, но как само-строение, поиск себя в диалоге с культурными собеседниками» [3]. Детям предлагается освоить специальный историко-культурологический курс, включающий в себя ряд учебных предметов: историю, историю культуры, мировую литературу и изобразительное искусство. Обязательным в программе ШДК является непосредственное обращение к текстам: «Культура живет в произведениях» (В.С. Библер), а не в рассказах о ней» [3]. Особое внимание в ШДК уделяется проблеме актуализации смысла литературных произведений: «Важно, чтобы открываемые смыслы осознавались школьником не просто как факты истории культуры, но как актуальные для него» [3]. Включение в диалог культур должно позволить ребенку включиться в диалог с самим собой: «В этой работе ученик получает возможность познать и изменить самого себя. Он задает себе вопросы, поставленные историческими культурами и ищет на них свои ответы, он получает новые языки самоописания и новые ракурсы видения себя, своего мышления, своих поступков, своей жизни» [3]. На основной вопрос «как возможно диалогическое понимание школьниками произведений иных культур? При каких условиях оно возникает?» В. Осетинский и С. Курганов отвечают следующим образом: «Диалог возможен тогда, когда читатель осознает встречу с автором и героем произведения как встречу с *Другим*, иным сознанием, иным взглядом на мир»; «в центре внимания при работе с произведением должна быть его поэтика - то, «что превращает словесное высказы-

вание в произведение искусства» (Р. Якобсон); «...диалогическое понимание произведения должно выстраиваться как движение к постижению его «замысла» и «смысла»; «чтобы «понять произведение так, как понимал его сам автор», читателю нужно освоить ту логику понимания словесности, которая была присуща культуре, породившей это произведение. И в то же время открыть новые «смыслы» книги помогают те стратегии понимания, которые возникли в XIX - XX веках»; разные историко-литературные логики понимания книг «представляет ученикам не анонимная «наука», а конкретные мыслители - собеседники детей» [3]. Понятие «диалог» является ключевым для всех курсов ШДК. Особая роль в организации диалога принадлежит учителю, который является одним из участников диалога. При этом он не должен вести подростков к заранее известным ему ответам.

Другое направление диалогового обучения – это коммуникативная дидактика. Рассмотрим, какое содержание вкладывает в понятие «коммуникативной дидактики» Валерий Игоревич Тюпа, профессор филологии РГГУ. В.И. Тюпа обращает внимание на то, что само по себе «умное слово сознание прозрачно указывает на *коммуникативную* (Здесь и далее выделено В.И. Тюпой. – А.Б.) природу того, что оно обозначает. Любое содержание сознания есть по существу совместное, солидарное, межсубъектное знание, возникающее в процессе общения» [4]. С позиции ученого, можно говорить и об особом виде коммуникации – конвергенции. По определению В.И. Тюпы, «конвергенция (схождение) - это такой род коммуникации, содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних «я». Конвергентное мышление исходит из того, что «единая истина требует множественности сознаний, что она принципиально неместима в пределы одного сознания, что она, так сказать, по природе *событийна* и рождается в точке соприкосновения разных сознаний» [4]. Как полагает В.И. Тюпа, «школа, ориентированная на последовательное приведение развивающегося сознания к единению с другими столь же самобытными сознаниями, может быть названа *школой конвергентной педагогики*» [4]. Ведущая дидактическая идея такой школы, по мнению ис-

следователя, есть «вера в возможность сочетания голосов, но не в один голос, а в многоголосый хор, где индивидуальность голоса и индивидуальность его правды полностью сохраняются» (М. Бахтин)» [4]. Валерий Игоревич подчеркивает, что «в школе, свободной от авторитарного диктата, каждый учащийся представляет собой не объект, а субъект учебного процесса» [4]. В.И. Тюпа считает, что одним из главных моментов конвергентной педагогики является осознание того, что «на смену информированию и управлению (процессом усвоения информации) должны прийти общение (неформальная коммуникация) и организация учителем эффективного *контекста понимания*» [4]. Исходя из креативно-событийной стратегии образовательного процесса В.И. Тюпа выделяет три важнейших приоритета конвергентной педагогики: *приоритет коммуникации над информацией; приоритет понимания над знанием; приоритет диалога согласия над дебатами, дискуссией, спором*. Стратегической целью образования, по мнению исследователя, должно быть овладение школьником не знаниями как таковыми (знания - лишь необходимый материал понимания), а *культурой предметного мышления*.

Можно говорить о том, что программа, выполненная под редакцией члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора, зав. кафедрой методики преподавания русского языка и литературы РГПУ им. А.И. Герцена В.Г. Маранцмана, создает условия для осуществления диалога между этапами литературного образования и развития школьников и каждого конкретного школьника. Подобная диалогичность обеспечивается сквозными направлениями литературного образования и развития учащихся. Они следующие: изначальная обращенность к ребенку, к его чувствам, мыслям, настроениям, интересам, потребностям; направленность на развитие разных сторон читательского восприятия; использование возможностей возраста и вместе с тем определение «зон ближайшего развития»; формирование творческих способностей школьников; реализация деятельностного подхода к обучению; использование принципа усложнения эстетической деятельности учащихся; использование всех способов освоения литературного произведения (чтения, анализа, интерпретации), широкое использование

сопоставлений как возможности увидеть своеобразие каждого отдельного писателя, включиться в движение литературы, как способа актуализации знаний и самоактуализации личности; формирование ценностно-мировоззренческой компетенции учащихся не только через отбор литературных произведений, но и через возможность эстетического переживания; обнаружение связей литературы с другими видами искусства; отслеживание уровня литературного образования и развития учащихся; использование «чувственных» форм рефлексии; включение ребенка во все формы диалога через обнаружение своего творческого потенциала, через отношение к искусству.

Попробуем ответить на вопрос «какие положения требуют осознания при переходе на диалоговые основания преподавания литературы в общей школе?»

1. Диалог – это основная форма коммуникации как генеративного процесса, коммуникации с текстом, учениками, учителем, другими источниками, возможным кругом коммуникантов; литература – посредник в коммуникации, она выполняет особую роль в коммуникации, обладает особыми коммуникативными возможностями в плане воздействия на читателя и в плане демонстрации различных коммуникативных процессов; текст – счастливо найденный «собеседник», находящийся в центре коммуникативного пространства урока.

2. Диалог может состояться, если учитель осознает, что он формирует восприятие детей, «управляет» смыслами.

3. Диалог не может состояться, если дети не читали произведения.

К сожалению, в современной школе стало нормой начинать разговор о литературном произведении в ситуации, когда дети его не читали. Безусловно, что первым условием для начала диалога является необходимость прочтения текста. Чем больше читает ребенок, тем больше у него оснований для соотнесения текстов. Чтение, перечитывание, чтение текстов зарубежной литературы в подлиннике, разнообразное чтение, чтение классической и современной литературы, отказ от чтения в отрывках – все это условия для подлинного диалога. Вспомним Ф.И. Буслаева, который говорил о необходимости чтения литературных произведений: «Итак, лучшее и верней-

шее, что можем извлечь из различных педагогических мнений о преподавании словесности в гимназиях, есть то, что надобно читать писателей. Чтение есть основа теоретическому знанию и практическим упражнениям» [5]; чтения в подлинниках: «(...) всякий учитель словесности обязан прочесть в подлиннике Гомера, Софокла или Горация. Основательное и добросовестное чтение Гомера и Вергилия, с подробным разбором, лучше всякой теории и истории литературы познакомит гимназистов со значением эпоса. Разбор греческой трагедии, прочтенной учениками в подлиннике, будет для них лучшею теориею драмы» [5].

4. Диалога не может быть, если детям предлагаются «готовые» смыслы, одни и те же смыслы.

В ходе традиционного урока учитель стремится к тому, чтобы «подвести» детей к выработанной заранее концепции, вместе с детьми создается коллективная версия, которая остается в коллективной памяти, – так рождается штамп, который остается в сознании сменяющих друг друга поколений. Смысл же того или иного художественного произведения должен открываться в своей множественности в процессе общения.

5. Диалог может состояться только тогда, когда создан «контекст понимания».

6. Диалог состоится, если будут созданы условия для актуализации смысла художественных произведений в сознании учащихся.

7. Диалога не может быть, если преподавание оказывается «скрытым», квазинаучным.

Традиционное преподавание можно назвать «скрытым»: учитель готовит к уроку свою интерпретацию текста или заимствует у кого-то из исследователей, но при этом ни в том, ни в другом случае не обнаруживает источника интерпретационной версии, таким образом, учитель передает детям «популярно-анонимное», т.е. квазинаучное знание. То же происходит при введении теоретических понятий.

8. Диалог состоится, если все литературные явления будут рассматриваться на диалоговой основе.

9. Диалог «начинается с текста».

Для установления диалоговых отношений с текстом нужен диалог различных стратегий его понимания (всех существующих видов чтения, анализа, интерпретации). Выбор стратегии пони-

мания текста должен быть осознанным как со стороны учителя, так и со стороны ученика.

10. Диалог состоится, если в ребенке и в учителе будет разбужено творческое начало.

11. Диалог состоится, если учитель и ученик, ученик и ученик будут коммуникативными партнерами.

В данном случае необходимо говорить прежде всего о развитии речевой компетенции учителя и ученика, а затем и коммуникативной. Здесь безусловно важными оказываются умения работать в диалоге, овладение основами риторики.

12. Диалог возможен при изменении роли участников диалога.

Прежде всего учитель должен переосмыслить свою роль в уроке. Он и его ученики должны стать равноправными участниками диалога.

13. Диалог состоится при реализации основной модальности обучения – формирование мнения, формирование «конвергентного сознания».

14. Диалог возможен, если любой выбор каждого участника диалога будет свободным и осознанным.

15. Диалог состоится, если основными стратегиями преподавания будут стратегии «удивления», «откровения», «остранения».

16. Диалог может состояться, если он будет выстраиваться на диалоге этапов литературного образования и развития школьников.

17. Диалог состоится, если ребенок станет субъектом обучения.

Для этого необходима реализация программ разноуровневого, дифференцированного, индивидуального развития учащихся.

18. Диалог возможен, если понятие диалога будет осмыслено всеми его участниками.

Прежде всего необходимо введение понятия «диалог», «диалог согласия», понятия «конвергентное сознание» (В.И. Тюпа), введение диалоговых формул «я – я другой», «я – адресат», введение и осмысление понятий «коммуникация», «коммуникативная культура», «понимание», «коммуникативные возможности литературы», «коммуникативные возможности урока литературы» и др.

19. Диалог состоится, если учитель будет обладать профессионально-педагогической компетентностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лосев, А.Ф. История античной эстетики (ранняя классика) / А.Ф. Лосев. – М., 1963. – С. 32.
2. Библер, В.С. Очерк третий «Диалог и культура (Общаясь с Бахтиным)» // <http://www.bibler.ru>.
3. Библер, В.С. Очерк первый «О диалогическом преподавании литературы» // <http://www.bibler.ru>.
4. Тюпа, В.И. Коммуникативное событие урока // <http://www.rsuh.ru>.
7. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев // История литературного образования в российской школе: хрестоматия для студ. филол. фак. пед. вузов / авт.-сост. В.Ф. Чертов. – М., 1999. – С. 54.

УДК 378.147

© Е.В. Яковлева, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Происходящие в последнее десятилетие изменения в нашем обществе приводят к закономерному пересмотру роли и функций социальных институтов, обеспечивающих формирование человека. Школа и учитель всегда являлись наиболее социально-значимыми субъектами формирования

растущего человека, отражая в каждую историческую эпоху характерные признаки представлений о целях воспитания. Так, в Древней Греции смотрели на образование как на средство умственного и физического развития личности, римляне ставили целью школьного образования воспитание доб-

родетельного человека, ранние христиане главной задачей образования считали спасение человеческой души, в эпоху Ренессанса преобладали тенденции укрепления образовательными средствами мужества и отваги. Несмотря на различие оттенков во взглядах на образование, исторический опыт свидетельствует, что основы культуры жизни, культуры труда, культуры всех видов человеческой деятельности закладываются в ранние годы, приходящиеся на период школьного образования. Именно поэтому все народы высоко ценили роль учителя в жизни общества. Ни одна другая профессия не требует в такой степени систематичности, целенаправленности, профессионализма в воздействии одним человеком на другого. Учитель оказывает воздействие на своих питомцев даже в то время, когда он не выполняет своих профессиональных функций в стенах школы. Это качество составляет главную специфическую особенность учительского труда в условиях всех социально-экономических формаций, всех цивилизаций.

Современная эпоха выдвинула в качестве базового положения тезис «учитель – ключевая фигура в образовании», тем самым стимулируя как количественный рост этой категории интеллигенции, так и заметное усложнение и расширение функций и задач учительской деятельности. Труд учителя никогда не был простым и легким. Но сейчас, как никогда ранее, он стал сложным и многофункциональным по своему характеру.

Какие обстоятельства усиливают социокультурные функции учительства в наше время? Это перелом исторических, социально-экономических основ общества, обнажение их реального состояния, выявление самого большого дефицита общества – дефицита культуры общечеловеческой, образовательной, научно-технической, экологической, поведенческой, культуры общения. Предпринимаемые эксперименты в области политики и экономики продолжают подтачивать фундамент соответствующего человеческой логике мировосприятия. Последнее же зиждется в самом элементарном: создании условий для достойного проживания человеком своей жизни. Эта цель не может быть качественно удовлетворена без такого универсального типа человеческой деятельности, как образование. Социализация под руководством

опытных воспитателей способствует ослаблению агрессивности, ликвидации общей напряженности, терпимости к разочарованиям, повышению ценности собственной личности и жизни каждого человека. В современных условиях возрастает роль школы, учителя в формировании умения людей жить в гармонии, в обстановке, где любовь, уважение и помощь становятся доминирующими характеристиками.

Для российского менталитета всегда была характерна непреложность авторитета педагога в качестве носителя «высших» интеллектуальных и нравственных истин, чему мы находим подтверждение в работах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, а также в исследованиях современных авторов Е.П. Белозерцева, Е.В. Бондаревской, С.Г. Вершловского, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина и др. И сегодня именно с учителем связываются надежды на создание нового общества, на развитие способностей к новшествам, универсальности и готовности к осуществлению дальнейших изменений, которые являются главными факторами процветания в XXI веке. Работа учителя связана с колоссальной ответственностью за создание практических навыков и возможностей человека, которые позволят обществу выжить и успешно развиваться в информационном веке. Таким образом, на школу, на учителя возлагается особая ответственность за воспитание личности, усвоение ею социальных норм и ценностей того общества, к которому она принадлежит.

Новая социально-политическая и духовная ситуации в обществе значительно повышают социальную функцию учителя как субъекта образовательно-воспитательного воздействия, как субъекта культуры, стоящего на грани между воздействием среды и раскрытием собственных внутренних условий растущего человека, его внутренней ценностной позиции по отношению к окружающим реалиям.

В нашем понимании современный учитель выступает как носитель, транслятор и творец культурных ценностей, активно участвующий в процессе приобщения к ним школьников. Он обладает способностью осуществления межличностного посредничества между внутренним миром ребенка и культурным (духовным) опытом человечества;

создает условия для понимания каждым ребенком себя, других людей, умения соотносить свою личность с личностью другого и человеческой общностью, умения понять свой внутренний мир.

Подобное осознание роли учителя в обществе проливает свет на его социокультурные функции в современном мире.

В экспериментальной работе с помощью методов наблюдения, анкетирования, беседы, интервью и др. мы изучали понимание педагогами своей роли и миссии на современном этапе развития общества. В исследовании принимали участие более 100 педагогов разной специализации школ № 14, 39, 40 г. Череповца, возрастной диапазон 23-57 лет.

Развивающая функция учителя является сегодня одной из ведущих, так как именно педагог закладывает фундамент интеллектуального, нравственного, творческого потенциала общества XXI века. Целью образования в общепедагогическом плане является сознательно-регулируемый процесс позитивного преобразования общества и среды обитания человека. Роль учителя в системе современного образования – развивать учащихся, способствовать саморазвитию каждой личности.

Между тем только 35 % учителей признают, что частично используют в процессе обучения детей развивающие технологии, только 20 % считают, что реализуют личностно ориентированный потенциал урока полностью; только у 11 % опрошенных есть, по их мнению, свои оригинальные идеи, творческие планы и проекты по обучению и воспитанию детей.

Еще одной специфической для современной ситуации функцией учительства является гуманистическая, направленная на сохранение нравственной целостности психики ребенка, обеспечение для этого оптимальных условий его воспитания и гуманитарной среды в образовательном учреждении.

В современных условиях в качестве ведущих идей гуманистического воспитания выдвигаются: социализация личности, приобщение ее к национальной культуре, нормам, ценностям общества, новый взгляд на ребенка как субъекта воспитания, регионализация, гуманизация и гуманитаризация образования, создание развивающей среды, школьных воспитательных систем, свободное са-

моопределение человека и защита его прав. Среди реальных целей гуманистического воспитания приоритетными являются: признание личности ребенка как ценности, освоение ею основ культуры, развитие ее индивидуальности.

Изучение профессиональной позиции учителя по отношению к ученикам показало, что только у 25 % педагогов присутствуют гуманистические установки при взаимодействии со школьниками. Полученные результаты свидетельствуют, что в основном учителя, к сожалению, не стремятся проникнуть во внутренний мир ученика, не знают, какими проблемами он живет, что любит, чем интересуется, а воспринимают его как носителя определенной роли, соответствующей или выходящей за рамки каких-то установленных требований. Подобное деловое общение, принятое в школе, затрудняет контакт между учителем и учеником, а порой приводит к полному отчуждению между ними.

Сегодня неизмеримо возрастает культуротворческая функция учителя. Учитель в России традиционно является хранителем духовного достоинства нации, ее интеллекта и воли, всего «разумного, доброго, вечного». Посредничество выступает «способом формообразования» в культуре, введения ребенка в культуру, «в духовную мастерскую человечества» (В.П. Зинченко). Профессиональное выполнение функции посредника педагогом свидетельствует о его наивысшей квалификации, когда он выступает личностью, связывающей мир ребенка и мир культуры. Реализация посреднической функции учителем обеспечивает и составляет «событие», которое может стать основанием для развития ребенка. В этом, на наш взгляд, состоит культуротворческая функция педагога, при выполнении которой учитель выступает субъектом культуры. Построение педагогической деятельности как культурного явления – это сознательно организуемый процесс, развертывающийся на основе жизненных целей, планов и жизненной программы учеников как системы магистральных смысложизненных целей личности.

Анализ результатов анкетного опроса позволяет сделать вывод, что практически все респонденты считают культурное развитие личности основой всесторонне развитой личности. Культурное развитие учителя понимают как развитие прежде

всего внутреннего мира человека. Однако лично-индивидуальная установка, характеризующаяся отношением к педагогической деятельности как к высокой духовной миссии, выявлена только у 21 % учителей. Другие учителя понимают миссию педагога достаточно узко - как трансляцию информации. «Знаниевая» парадигма по-прежнему доминирует в сознании учителей: более 70 % опрошиваемых ставят такую цель профессиональной деятельности педагогов, как «сформировать прочные знания у учащихся», на первое место.

На наш взгляд, особую роль сегодня приобретает воспитывающая функция учителя. В процессе воспитания происходит овладение духовными ценностями культуры общества, их интериоризация и экстериоризация. Духовное развитие характеризуется богатством интеллектуального и эмоционального потенциалов личности, высоким нравственным развитием, ведущим к гармонии идеалов человека с общечеловеческими ценностями, и достойными поступками.

Однако вызывает беспокойство обозначившееся стремление немалой части учительства уйти от воспитательной деятельности, уповая на целесообразность ее «самотечности». Об этом свидетельствуют полученные нами данные. Воспитательный потенциал содержания образования значительная часть учителей не использует. Почти 100 % преподавателей положительно ответили на вопрос: должен ли учитель-предметник учить детей различным приемам решения задач и т.п., однако только 18 % признают необходимость решать на своих уроках задачи экологического, эстетического, нравственного воспитания, проблемы подготовки учащихся к семейной жизни. Лишь 25 % респондентов согласились с мнением, что в школе нужен не только учитель-предметник, но и учитель-воспитатель; 64 % ответили, что выполняют обязанности воспитателя по мере необходимости; только 6 % учителей отметили, что воспитательная работа доставляет наибольшее удовольствие в их профессиональной деятельности. Очень низко оценивают учителя и воспитательный потенциал школы в целом. Между тем ценность воспитания является, по сути дела, системообразующей в профессиональной деятельности учителя, отражающей культуру учителя.

В проблеме отношения к воспитанности со-

держится и еще один аспект, на который следует обратить внимание. Дефицит воспитанности, интеллигентности, в том числе и внешнего поведения, можно отметить и в учительстве. Авторитарный стиль общения, полная уверенность в непрекращаемой правильности своего поведения, предпочтений, убеждений, неумение и нежелание видеть личность ученика и т.д. – все это до сих пор, к сожалению, есть в школьной жизни. Однако центральным компонентом воспитания являются человеческие качества учителя – благородство, достоинство, доброта, справедливость, эмпатия, толерантность, оптимизм, активная гражданская позиция. Нравственно-ценностный облик учителя – это человеческая модель, на которую ориентируются учащиеся, и для того, чтобы у сегодняшнего школьника вызвать интерес к предмету, надо сначала вызвать интерес к себе, учителю, как человеку, как личности, как индивидуальности.

Таким образом, учитель сегодня выполняет наиболее важную социокультурную функцию общества - воспитание подрастающего поколения. Возрастание социальной роли учителя в современных условиях предопределяется принципиальным изменением функций самой системы образования - многогранного общественного явления, соединяющего в себе материальные и духовные факторы, развивающиеся по сложным внутренним и внешне опосредованным закономерностям. Если недавно приоритет односторонне отдавался экономической функции образования, т.е. воспроизводству совокупной рабочей силы, то сейчас во всем мировом сообществе уделяется внимание более целенаправленному осуществлению социокультурной роли образования - формированию личности, способной жить и активно действовать в обществе, органично дополнять своим участием его материальное и духовное производство.

Важнейшими направлениями реализации социокультурной функции учителя, отражающими специфичность ее профессиональной деятельности в современных условиях, являются:

- развивающая, закладывающая фундамент интеллектуального, нравственного, творческого потенциала общества XXI в.;

- гуманистическая, сохраняющая нравственную целостность психики ребенка в условиях коренной ломки культурной и социальной среды, обеспечи-

вающая оптимальные условия его социализации;
- культуротворческая, создающая условия для культурного, личностного становления, ценностного самоопределения ребенка;

- воспитывающая, формирующая духовно-нравственные силы личности, активность, ответственность за себя и положение дел в обществе.

УДК 37.018.26

© Т.Е. Савичева, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАТИВНОСТИ

Изменение экологических условий на планете вследствие дисгармонии взаимодействия общества и природы обусловило возникновение многочисленных экологических проблем. Экологический кризис - это кризис мировоззрения, мышления и сознания, кризис личности, которая ставит свои индивидуальные приоритеты выше всего. Экологическое образование рассматривается в настоящее время как одно из условий преодоления глобального экологического кризиса и имеет целью становление экологической культуры личности и общества.

Экологическая культура, являясь частью общечеловеческой культуры, определяет характер и качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляется в системе ценностных ориентаций, мотивирующих экологически обоснованную деятельность, и реализуется во всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием, использованием и научнообоснованным преобразованием природы и общества.

Исследование сущности экологической культуры, различных аспектов её формирования представлено в работах Э.В. Гирусова, Д.С. Лихачева, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной, А.Н. Захлебного, А.П. Сидельковского и др. [1]; [2]; [4]; [5]. Однако, несмотря на многоплановость исследований, проблема экологического образования остается недостаточно изученной. В настоящее время не разработана технология отбора и внедрения экологического содержания

в условиях реализации различных моделей экологического образования; недостаточно изучен вопрос о взаимодействии школы, семьи и учреждений дополнительного образования; нет системы мониторинга качества экологического образования на разных ступенях обучения.

Процесс становления экологической культуры непрерывен. Наиболее интенсивно и динамично он протекает в школьные годы. Общеизвестно, что начальная школа - важнейший этап становления личности, формирования экологической культуры, многогранных отношений школьника к природному и социальному окружению.

Проведенное в 2002-2004 гг. исследование в начальных классах школ № 2, 13, 21, 29, 33 позволило получить общее представление об уровне экологической культуры учащихся.

Для мониторинга были выделены следующие показатели экологической культуры:

1 - сформированность знаний, необходимых для экологически сообразной деятельности (объем и системность знаний в соответствии с требованиями стандарта; степень владения знаниями - узнавание, воспроизведение, понимание, применение в различных ситуациях);

2 - сформированность экологического мышления (умение наблюдать, сравнивать, анализировать состояние социоприродной сферы, отдельных объектов, процессов; устанавливать связи процессов и явлений в окружающем мире; прогнозировать, объяснять свой выбор);

3 - сформированность экологических чувств

(эмоциональная отзывчивость, способность видеть красоту, сопереживать);

4 - ценностные ориентации и преобладающий характер потребностей;

5 - стремление к экологически сообразной деятельности.

При проведении исследования наряду с разработанной нами комплексной методикой использовались такие методики, как «ЭЗОП», «Золотая рыбка», «Экологический светофор», которые направлены на выявление сформированности отдельных компонентов экологической культуры.

В процессе исследования были опрошены 406 учащихся первых классов. Проведенный анализ позволил выявить уровень экологической культуры первоклассников. Данные представлены в таблице.

Таблица

Результаты исследования уровня экологической культуры учащихся первых классов

МОУ	Количество опрошенных учащихся	Уровень экологической культуры (в %)		
		Высокий	Средний	Низкий
2	51	9,8	80,39	9,8
13	78	6,41	64,1	29,48
21	73	28,76	71,23	-
29	135	2,2	64,5	33,3
33	69	1,44	73,91	24,63

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что большинство учащихся первых классов имеют средний уровень экологической культуры. Значительная часть учащихся находится на низком уровне.

Учащиеся первых классов эмоционально отзывчивы, имеют представления о растениях, животных разных групп, об условиях их жизни, о способах поведения людей. Однако встречаются затруднения в узнавании объектов на иллюстрациях, в установлении связей между объектами, выбранный способ деятельности в предложенной ситуации не всегда является правильным. Ответы учащихся показали желание детей помогать природе и наряду с этим слабую включенность в данную деятельность.

Существующее противоречие между требованиями к качеству экологического образования

младших школьников и имеющимся уровнем экологической культуры подчеркивает актуальность исследования.

Одно из направлений решения проблемы повышения качества экологического образования младших школьников - реализация принципа интегративности. В нашем исследовании мы придерживаемся определения принципа интегративности В.А. Сластенина, который рассматривает интегративность как «междисциплинарную кооперацию учебных предметов и результатов научных исследований, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса» [3].

В связи с вышеизложенными педагогическими условиями повышения качества экологического образования младших школьников, по нашему мнению, могут выступать:

- взаимная согласованность и сближение экологического содержания учебных дисциплин и внеклассной работы;

- проектирование процесса экологического образования с учетом направленности на развитие в единстве интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер личности;

- взаимодействие семьи, школы и учреждений дополнительного образования в процессе формирования экологической культуры.

Нами было проведено соотнесение требований стандарта к уровню усвоения экологического содержания в начальной школе с содержанием учебных дисциплин и внеклассной работы, определены возможности учебных предметов в раскрытии различных аспектов экологического содержания: научно-познавательного, ценностного, нормативного, практически-деятельностного. Экологическое содержание определялось типом экосистемы, экологическими проблемами или ситуацией с учетом возрастных особенностей учащихся. При отборе содержания внимание обращалось на то, чтобы разные аспекты знаний о проблемах окружающей среды получали логически последовательное развитие: разнообразие природы и её значение; деятельность человека по использованию природных богатств и её последствия; истоки экологических проблем, пути и способы их разрешения; роль личности в решении проблем окружающей среды; личное участие школьников в экологической деятельности.

Следует заметить, что для формирования экологической культуры естественнонаучных знаний недостаточно. Необходим личностно-значимый образ, который создается в процессе художественно-эстетического освоения окружающего мира. Однако содержание современного естественнонаучного образования крайне бедно выразительными средствами, способными вызвать эмоциональные переживания, что подчеркивает необходимость коррекции содержания на основе сближения естественнонаучного и гуманитарного знания, сближения разных форм познания. Наиболее эффективно интеграция естественнонаучного, гуманитарного и художественно-эстетического в содержании учебного предмета осуществляется через такие способы деятельности, как наблюдение, исследование, моделирование, игра, художественная деятельность. Усиление гуманитарного компонента в содержании экологического образования через художественную литературу, искусство способствует формированию личностнозначимого образа окружающего мира, эмоционально-чувственного отношения к нему.

Проектирование экологического образования осуществлялось с учетом направленности на развитие в единстве интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер личности. Становление экологической культуры личности происходит в деятельности. Формирование деятельностной сферы личности связано с воспитанием потребностей, мотивов, интересов. Для этого в процессе экспериментальной работы использовались задания экологического содержания, построенные на интегративной основе. Содержание заданий было сгруппировано вокруг экологических проблем и сочетало разные виды деятельности: познавательную, художественно-эстетическую, игровую, практическую. Особое внимание обращалось на активизацию эмоциональной сферы учащихся, так как именно через эмоционально-чувственный образ происходит формирование интереса и отношения к предмету деятельности, именно из чувства вытекает определение цели и средств её достижения.

Так, введение в содержание урока материала о трудностях зимовки птиц, о недостатке корма, активизация эмоций жалости и сострадания стимулировали у учащихся желание помочь птицам.

Однако экологически сообразная деятельность - изготовление кормушки, подкормка птиц - становится возможной, если у учащихся сформированы знания: об объектах природы, о взаимосвязях в природе, о способах деятельности человека, об алгоритмах выполнения работы, а также умения по изучению, оценке и взаимодействию с окружающей средой. В процессе экспериментальной работы с младшими школьниками занятия были организованы по типу модуля. Вслед за И.Т. Суравегиной мы рассматриваем экологический модуль как систему занятий, которая сочетает определенные формы организации деятельности учащихся: уроки, экскурсии, практикум, игры, и позволяет включать учащихся в учебно-практическую деятельность. Построение и проведение экологического модуля было направлено на развитие интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сфер личности ребенка в их единстве.

Сочетание различных форм учебной, внеучебной и внеклассной работы при проведении экологического модуля, экологических дней содействовало установлению взаимодействия школы, семьи и учреждений дополнительного образования. Для подготовки к проведению учебных и внеклассных занятий учащимся предлагались учебно-практические, творческие задания, которые выполнялись с участием родителей: сбор и анализ фактов экологического характера, подготовка сообщений, создание запрещающих и предупреждающих знаков, памяток и их распространение и др. Внеклассная работа была представлена различными формами: ролевыми играми, этическими беседами, экологическими проектами, что способствовало вовлечению учащихся и их родителей в практическую деятельность по охране и улучшению окружающей среды. Посещение выставок, музеев, экологические праздники и спектакли с участием родителей способствовали повышению уровня экологической культуры детей и взрослых.

Промежуточные результаты, полученные в ходе исследования, показывают положительную динамику уровня экологической культуры младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воспитание экологической культуры школьников

/ под ред. Б.Т. Лихачева, Н.С. Дежниковой. – М., 1997.

2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на/Д, 1996.

3. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1997.

4. Программно-методические материалы: Экология 5-11 классы / сост. В.Н. Кузнецов. – М., 1999.

5. Суравегина, И.Т. Как учить экологии / И.Т. Суравегина, В.М. Сенкевич. – М., 1995.

УДК 373.24

© Т.П. Васильева, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Сегодня нет такого учителя, который бы не видел, как год от года ухудшается здоровье детей, приходящих в школу. Сохранение и укрепление здоровья детей становится важнейшей задачей не только медиков, но и педагогов, так как школа, к сожалению, отчасти негативно влияет на здоровье детей и в то же время может совместно с родителями изменить ситуацию в лучшую сторону.

Главной отличительной особенностью здоровьесберегающей педагогики является приоритет здоровья, то есть грамотная целенаправленная забота о здоровье как обязательное условие образовательного процесса, что определяет последовательное формирование в школе образовательного пространства, в котором все субъекты согласованно решают общие задачи, связанные с заботой о здоровье, и принимают на себя солидарную ответственность за достигаемые результаты (Н.К. Смирнов). Цель здоровьесберегающей педагогики – обеспечить выпускнику школы высокий уровень реального здоровья, вооружив его необходимым багажом знаний, умений, навыков, которые нужны для ведения здорового образа жизни, и воспитав у него культуру здоровья.

Здоровьесберегающая педагогика реализуется на основе комплексного подхода, благодаря которому решаются не только задачи защиты здоровья учащихся и педагогов от угрожающих или патогенных воздействий, но и задачи формирования и укрепления здоровья школьников и формирования у них культуры здоровья [4, с. 58].

Технологическую основу здоровьесберегаю-

щей педагогики составляют здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ). По мнению Н.К. Смирнова, ЗОТ можно рассматривать «и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее сертификат «безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые дополняют традиционные технологии обучения, воспитания, развития задачами здоровьесбережения» [4].

Представление о ЗОТ может быть соотнесено с основными проблемами школы, связанными с заботой о здоровье учащихся, для решения которых и используются эти технологии. К ним относятся:

- 1) учебные перегрузки учащихся, приводящие их к состоянию переутомления;
- 2) «школьные стрессы»;
- 3) распространение среди учащихся вредных привычек, зависимостей;
- 4) неправильная или недостаточная организация физической активности учащихся, профилактики гиподинамии;
- 5) питание школьников во время их пребывания в образовательном учреждении;
- 6) предупреждение патологических нарушений, непосредственно связанных с образовательным процессом («школьных болезней»);
- 7) низкий уровень культуры здоровья учащихся, недостаток знаний по вопросам здоровья;
- 8) необходимость сотрудничества с родителями учащихся по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей;

9) некомпетентность педагогов в вопросах здоровья и здоровьесберегающих технологий.

Решение этих проблем возможно только на основе системного подхода, который пока реализуется далеко не во всех школах, реализующих задачи здоровьесбережения.

Несмотря на возросший интерес школы и работников образования к проблемам охраны и укрепления здоровья детей, формирования ценности здоровья и здорового образа жизни, к сожалению, системная, комплексная работа ведется лишь в 20 % исследованных школ (по материалам исследований Института возрастной физиологии РАО). Сегодня задачи здоровьесбережения в образовательном процессе должны рассматриваться в двух вариантах: задача-минимум и задача-оптимум.

Задача-минимум отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики «Не навреди!» и заключается в обеспечении таких условий обучения и воспитания, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье учащихся. Условно эти факторы можно разделить на три группы: эколого-гигиенические, организационно-педагогические и психолого-педагогические. Здоровье нельзя «законсервировать» на определенном уровне, а значит, необходимо научить детей постоянно заботиться о нем, формируя у детей мотивацию здорового образа жизни.

Таким образом, реализацию ЗОТ в полном объеме следует понимать как **задачу-оптимум**, включающую не только охрану здоровья учащихся, но и формирование, укрепление их здоровья, воспитание у них культуры здоровья, а также охрану здоровья педагогов и содействие им в стремлении грамотно заботиться о своем здоровье.

Анализ здоровьесберегающей деятельности (М.М. Безруких), оценка образовательных технологий по их здоровьесберегающей направленности (Н.К. Смирнов), анализ опыта школ здоровья показывают, что из известных образовательных технологий задачам здоровьесбережения в большей степени отвечают личностно ориентированные (антропоцентрические) технологии, технология «раскрепощенного развития детей» В.Ф. Базарного, технология саморазвития М. Монтессори. Принципам здоровьесбережения отвечает технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, однако в полной мере оценить

данную технологию с позиций здоровьесбережения возможно лишь после мониторинга здоровья учащихся независимыми специалистами.

Очевидно, что сегодня существует острая необходимость в подготовке таких педагогических кадров, которые бы осознавали значимость проблемы и были бы готовы на практике к реализации задач здоровьесберегающей педагогики. С этой целью при подготовке учителя начальных классов студентам предлагается курс по выбору «Здоровьесберегающая педагогика». Главные задачи курса:

- 1) формирование профессиональной компетентности студентов в вопросах сохранения и укрепления здоровья школьников;
- 2) формирование личностной готовности к реализации задач здоровьесбережения;
- 3) повышение общей культуры, в том числе культуры здоровья;
- 4) расширение опыта самопознания в контексте здоровья;
- 5) развитие творческого потенциала будущего учителя;
- 6) расширение педагогического кругозора;
- 7) стимулирование к исследовательской деятельности по вопросам использования здоровьесберегающих технологий и воспитания у детей здорового образа жизни.

В программе курса четыре основных блока: теоретические основы здоровья, здорового образа жизни и здоровьесберегающей педагогики; организация и анализ уроков с позиций здоровьесбережения; модели, программы и методика организации воспитания здорового образа жизни; взаимодействие педагогов и родителей. Такой подбор содержания обусловлен многолетним опытом изучения запросов работающих учителей, анализом материалов диагностики, опытом экспериментальной работы в школах города.

Работа организуется на основе учета субъектного опыта студентов, организации обратной связи, обращения к практическому опыту работы с детьми (на практике III и IV курсов), наглядности, связи со школой.

В ходе подготовки будущего учителя к работе в школе особое внимание уделяется анализу трех групп внутришкольных факторов, которые могут негативно сказываться на здоровье школьников:

санитарно-гигиенических; организационно-педагогических, в большей степени зависящих от администрации школы; и психолого-педагогических, в значительной степени зависящих от учителя. К последней группе относятся:

- психологический климат в классе, на уроке, наличие эмоциональных разрядок;
- стиль педагогического общения учителя с учащимися;
- характер проведения опросов, экзаменов, проблема оценок;
- степень реализации учителем индивидуального подхода к детям, особенно группы риска;
- особенности работы с «трудными детьми»;
- соответствие используемых методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям учеников;
- степень ограничений в свободе естественных, телесных, эмоциональных и мыслительных проявлений учащихся на уроках и во время пребывания в школе;
- личностные, психологические особенности учителя, его характера, эмоциональных проявлений;
- состояние здоровья учителя, его образ жизни и отношение к своему здоровью;
- обремененность учителя собственными проблемами, его способность к психо-эмоциональному переключению;
- степень педагогической автономии и возможности инновационной деятельности;
- профессиональная готовность учителя по вопросам реализации здоровьесберегающих образовательных технологий.

Совместный со студентами анализ этих факторов показал, что будущие учителя понимают зависимость здоровья детей от психологического климата в классе, от характера общения и проведения опросов, контрольных работ, видят необходимость индивидуальной работы, подбора методов, приемов в целях сохранения здоровья детей. Однако зависимость здоровья школьников от личностных особенностей учителя, его здоровья, отношения к здоровью студенты в полной мере не осознают.

Такое непонимание характерно и для работающих учителей, с которыми подобный анализ проводился на курсах повышения квалификации. Основная причина в том, что у значительной части

студентов и работающих педагогов не сформировано ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, а среди направленностей в вопросах сохранения здоровья преобладает направленность на медицину или на самолечение.

Эта проблема мешает работающим и будущим педагогам в полной мере реализовывать и задачи воспитания здорового образа жизни у младших школьников. Среди современных подходов к формированию здорового образа жизни актуальными являются те, которые основаны на ценностном отношении к здоровью и здоровому образу жизни, на самопознании в контексте собственного здоровья. Учителя, не имеющие собственного опыта здорового образа жизни, не могут выступать примером для детей сами и не умеют подбирать адекватные примеры, жизненные ситуации в процессе воспитательной работы.

Таким образом, воспитательная работа снова превращается в информирование детей, натаскивание, что приводит к потере у них интереса, снижению результативности работы учителя.

С целью изменения ориентации студентов в вопросах сохранения здоровья после совместного обсуждения сущности здоровья, его критериев, анализа факторов здорового образа жизни им предлагаются методики диагностики здоровья (аудиодиагностика), в ходе которых выявляется необходимость коррекции образа жизни. В ходе диагностики и обсуждения ее результатов студенты убеждаются во взаимосвязи (целостности) здоровья и актуальности ведения здорового образа жизни.

При изучении технологий здоровьесбережения на уроке особое внимание уделяется требованиям к организации урока с позиций здоровьесбережения и его анализу. Вначале студентам предлагается по предложенной схеме проанализировать проведенные самостоятельно уроки в ходе педагогической практики и вычленивать, какие фрагменты урока можно назвать здоровьесберегающими и что не удавалось. Затем студенты совместно обсуждают уроки, посещенные ими в школе, которая осуществляет экспериментальную работу по сохранению и укреплению здоровья детей. Эти уроки во многом удивляют студентов своей новизной и убеждают в том, каким грамотным и интересным может быть урок учителя, целенаправленно

решающего задачи сохранения здоровья на любом уроке.

В блоке курса, посвященном воспитанию у младших школьников здорового образа жизни, студенты знакомятся с современными моделями формирования здорового образа жизни, с моделью воспитания здорового образа жизни у младших школьников Т.П. Васильевой [2, с. 17]. На практическом занятии студентам предлагается проанализировать современные образовательные, оздоровительные и воспитательные программы Л.Г. Тарниковой, Г.К. Зайцева, М.Л. Лазарева и др., а также программы антинаркотической направленности [1, с. 121]. После изучения методики организации уроков здоровья и посещения таких уроков в школе каждый студент готовит и защищает свой творческий проект – сценарий урока здоровья или мероприятия с дидактическим обеспечением и наглядностью. Анализ конспектов, представленных студентами в текущем учебном году, показал, что около 70 % из них можно использовать в школе.

С целью подготовки будущего учителя к работе по формированию антинаркотических установок у школьников студентам предлагалось подготовить рефераты, сценарии уроков, составить словари терминов. Эффективной формой работы по этой теме является деловая игра «Суд над наркотиками», в ходе которой студенты проявляют свои знания, информационные, организаторские умения, творческие способности.

Практическая направленность занятий и опора на опыт учителей, работающих в русле здоровьесберегающей педагогики, а также творческий характер предложенных студентам заданий помогли им более осознанно усвоить актуальность и формы взаимодействия педагогов и родителей в процессе воспитания здорового образа жизни младших школьников. Весь спектр форм, методов и приемов работы с родителями, этапы взаимодействия изучались на основе модели и программы, разработанных и реализованных учителем школы № 30 Л.Б. Михайловой. В итоге по этой теме студенты представляли свои разработки родительских собраний, макетов санитарных бюллетеней и газет, памяток для родителей, практических рекомендаций; подбирали диагностические методики; делали подборку литературы в помощь родителям.

Творческая и практическая направленность всех занятий существенно повысила эффективность курса, способствовала повышению личностной и профессиональной компетентности будущих педагогов в вопросах здоровьесбережения. Повысилась заинтересованность студентов в более глубоком изучении проблемы воспитания здорового образа жизни на уровне выпускной квалификационной работы. За последние два года подобными исследованиями занимались восемь студентов. Об увлеченности и высоком уровне мотивации свидетельствует отличная защита всех работ, их практическая новизна и востребованность разработанных рекомендаций и материалов учителями школ города.

По итогам курса нельзя говорить однозначно о существенном изменении в направленности студентов в сохранении и укреплении своего здоровья. Однако анализ итогового сочинения на тему «Взгляд с 8-го этажа на свое здоровье», которое предлагалось написать добровольно и в любой форме, показал, что студенты стали осознавать личную ответственность за здоровье, по-новому взглянули на «звонки» неблагополучия в своем организме, попытались обозначить пути укрепления здоровья и наметить индивидуальную программу здорового образа жизни. В сочинениях содержатся критические замечания на не совсем адекватные для здоровья условия обучения в университете (питание, туалеты, раздевалки). Многие студенты критично начинают относиться к самим себе, называя главную причину отсутствия конкретных действий на благо здоровья – лень, в то время как в анкетах на первом занятии главными причинами отсутствия заботы о здоровье называли недостаток денег и времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М. Безруких. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
2. Васильева, Т.П. Реализация возможностей воспитания здорового образа жизни у младших школьников / Т.П. Васильева. – Череповец: ЧГУ, 2002.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии. 1 – 4 классы / В.И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2004.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Проблема идентичности является одной из актуальных проблем психологии. Впервые это понятие было введено и детально исследовано Э. Эриксеном, который понимал под идентичностью чувство тождественности и целостности человека с миром, другими людьми и самим собой [6]. Идентичность формируется постепенно и представляет собой важнейший этап социализации. Ее становление осуществляется в ходе онтогенеза, «пиковым» является возраст 11-20 лет, когда перед человеком встает задача осознания себя и своего места в жизни. Сформированная идентичность дает возможность личности максимально адаптироваться к миру, самоутвердиться и в последующем самореализоваться в жизни. Отсутствие же чувства тождественности и целостности, по мнению Э. Эриксона, ведет к кризису идентичности, разорванности структуры «Я», что, в свою очередь, существенно затрудняет личностное и профессиональное самоопределение.

В современной психологии и смежных с нею науках достаточно обстоятельно изучаются различные виды идентичности, механизмы ее становления, условия и факторы формирования и т.п. [1].

В последние годы все чаще стали говорить о профессиональной идентичности как особом виде идентичности, являющейся составляющей частью профессионального самоопределения и выражающей в интегрированном виде представления человека о себе как субъекте профессиональной деятельности. Выступая в роли системообразующего свойства личности, профессиональная идентичность обеспечивает высокий уровень самопринятия себя как профессионала, быструю адаптацию к новым условиям деятельности. Сформированная профессиональная идентичность выступает в качестве внутреннего источника профессионального развития и личностного роста субъекта. Будучи динамическим образованием, она изменя-

ется и развивается за счет ассимиляции новых элементов опыта и переоценки существующих.

Профессиональная идентичность по своей сути выражает меру осознания человеком своей принадлежности к профессии и профессиональному сообществу. В частности, Л.Б. Шнейдер отмечает, что «профессиональная идентичность – это результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенная степень отождествления-дифференциации себя с Делом и Другими, проявляющаяся в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я» [5, с. 53].

Профессиональная идентичность формируется постепенно и приобретает свое своеобразие на различных этапах социализации. В качестве источников ее становления могут выступать как внешние факторы (нормативно-правовые характеристики профессии, ее представленность в средствах массовой информации, мнения и оценки окружающих, общность профессиональной судьбы), так и внутренние предпосылки (положительное отношение к профессии и к себе, профессиональные ожидания и планы, намерения, готовность к освоению профессии, успешность освоения профессиональных норм и правил). Взаимодействие указанных факторов определяет специфику и неповторимость процесса становления профессиональной идентичности.

Обратимся непосредственно к характеристике особенностей становления профессиональной идентичности будущих психологов.

Прежде всего необходимо отметить, что профессия психолога только начинает получать широкое распространение в нашей стране. В силу этого она не имеет еще достаточной нормативно-правовой базы для полноценного функционирова-

ния, отсутствуют ее четкие дифференцирующие признаки (часто путают психолога и психиатра, психолога и дефектолога и т.п.), мало освещается в средствах массовой информации. Кроме того, образ профессии психолога нечетко сформирован в общественном сознании. Этот образ часто мифологизируется, наделяется некоторыми чертами, свойственными «магическому» мышлению. Такая ситуация приводит к тому, что выбор абитуриентами профессии «психолог» и соответствующих специальностей при поступлении в вуз нередко обусловлен внешними факторами, в частности, романтизацией профессии, желанием приобрести такие знания и умения, которые давали бы власть над людьми, позволяли бы манипулировать ими. Разумеется, все это представлено в сознании абитуриента как благородный порыв и мотив оказания помощи, за которым кроется подоплека, реально связанная с потребностью в самоутверждении.

Сказанное позволяет заключить, что формирование профессиональной идентичности будущего психолога представляет собой достаточно серьезную и сложную проблему, которая нуждается как в научной, так и практической проработке. В то же время специальные исследования показывают, что профессионально-психологическая картина мира у будущих психологов возникает непосредственно в начальный период профессионального самоопределения и не претерпевает радикальных личностных изменений в ходе дальнейших этапов профессиональной социализации [3]. Все это возлагает повышенную ответственность на преподавателей вуза, осуществляющих профессиональную подготовку студентов, особенно на начальных ее этапах. Проблема осложняется еще и тем, что сама психология как профессия остается малоизученной областью. До настоящего времени не сложилось какой-то устоявшейся профессиональной модели психолога как специалиста, нет четких критериев эффективности его деятельности, недостаточно сформирован и запрос общества в отношении названной профессии. Разными вузами реализуются различные подходы к определению приоритетных направлений в профессиональной подготовке специалиста-психолога. В таких условиях идентификация с профессией значительно

осложняется, приобретая стихийный, нецеленаправленный характер.

Мы изучали особенности становления профессиональной идентичности будущих психологов и определяли на этой основе пути оптимизации данного процесса.

В качестве конкретных методик были использованы: опрос студентов, выявляющий представления студентов о психологе-профессионале, тест Куна-Макпарленда «Кто-Я», тест-опросник на самоотношение В.В. Столина и С.Р. Пантелеева.

Испытуемыми выступили студенты вторых и третьих курсов специальности 020400 - психология Череповецкого государственного университета, всего 112 человек.

Обратимся к некоторым результатам исследования.

В первую очередь нас интересовала проблема репрезентации образа психолога в сознании будущих специалистов данной отрасли.

В результате было установлено, что в целом студенты понимают суть выбранной профессии, отмечая ее привлекательные стороны, в то же время чрезмерно идеализируя и романтизируя их. Обращает на себя внимание тот факт, что профессия воспринимается, в первую очередь, как «помогающая». Типичным ответом является следующий: «Профессия психолога дает возможность помогать себе и другим, лучше познать людей и самого себя». Иными словами, в сознании студентов профессия психолога представлена как прикладная сфера, где осуществляются акты психологической помощи. Такая установка детерминирует и ожидания студентов, которые связаны с освоением определенных специфических приемов и способов, посредством которых возможно оказывать психологическую помощь.

Ориентация на помощь задает вектор и профессиональным интересам. В силу этого наибольшую значимость приобретают дисциплины, ориентированные на приобретение конкретных умений и навыков. Важность теоретических дисциплин находится на периферии сознания, хотя на начальных этапах профессионального образования они и занимают ведущее место.

Характерно также, что будущая профессия рассматривается как способ решения собственных

проблем, это, на наш взгляд, значительно сужает поле профессионального видения. Другими словами, отбирается только то, что отвечает собственным интересам, мотивам, ориентациям, проблемным вопросам.

Ведущее место среди мотивировок студентов занимают и такие, как «профессия интересная», «дает возможность больше узнать о человеке и о себе», «поможет в жизни», «позволит оказать помощь другим» и т.п.

В итоге можно заключить, что доминирующее положение занимает познавательная мотивация, связанная с потребностью в самопознании и познании других.

С одной стороны, это благоприятный фактор, поскольку не требует специальных усилий со стороны педагогов для формирования мотивационных установок, проявляющихся в виде интересов. С другой стороны, подобная мотивация скорее носит характер не интереса как такового, а первоначальных его проявлений, выступающих в виде любознательности и любопытства. В этом случае студент исходит из занимательности психологических дисциплин, возможности получения каких-то необычных фактов (чаще «магического» характера). И если не получает такой информации, испытывает разочарование, вплоть до изменения вектора отношения как к науке, так и выбранной профессии.

Важным показателем осведомленности о профессии и своем месте в профессиональном сообществе является представление о том, где и кем он может работать. Исследование показало, что в целом студенты способны обозначить сферы своей будущей жизнедеятельности. На первых позициях стоит практическая деятельность. Тем самым еще раз подтверждается постулат о приоритете практической направленности психологии. Несомненно, здесь сказывается собственный опыт и мифы о психологе, представленные в обыденном сознании.

Характеризуя личность психолога как специалиста, студенты на первое место ставят нравственные качества: доброту, внимательность, чуткость, честность и т.п., затем – ответственность и профессиональные знания, последнюю позицию составляют интеллектуальные и волевые качества.

Полученные данные позволяют нарисовать некоторый обобщенный портрет психолога в представлении студентов. Психолог, по их мнению, – это, прежде всего, человек гуманный и высоконравственный, ответственный и обладающий высоким профессионализмом, то есть обозначается некоторый идеал бескорыстной добродетели. Полученный портрет явно страдает обобщенностью и недифференцированностью. На наш взгляд, это связано с тем, что знакомство с профессией носит в основном заочный характер, несмотря на имеющийся опыт у некоторых студентов общения в прошлом со школьным психологом, и почерпнут из немногочисленных описаний психолога в художественной литературе, из кинофильмов, средств массовой информации. Лишь чуть более четверти опрошенных студентов отмечают, что имели возможность наблюдать деятельность психолога в реальной жизни, и опять-таки психолога образования.

Проведенный анализ дает возможность сделать некоторые выводы:

- у студентов - будущих психологов – в целом сформировался адекватный, но односторонний образ представителя своей профессии;

- этот образ является достаточно идеализированным и оценивается несколько поверхностно с элементами наивности. По мнению студентов, психолог – это человек, способный «тайными» и «магическими» действиями оказывать помощь другим людям и самому себе;

- при этом отмечается высокий уровень стереотипизированности образа психолога;

- содержательная сторона деятельности психолога представляется смутно, расплывчато и недифференцированно.

Сделанные выводы поставили перед нами следующую проблему, каким образом представления о профессии и образе психолога находят отражение в структуре «Я».

Здесь были выявлены две противоположные группы факторов.

Прежде всего следует отметить, что только 36 % опрошенных в своих самоопределениях указали на свою профессиональную принадлежность («Я – будущий психолог»), тогда как к студенческому сообществу («Я – студент») причислили

себя 100 % испытуемых. Это достаточно тревожный факт, свидетельствующий о том, что профессиональная идентичность сформировалась лишь у трети студентов. По всей видимости, существующая система организации учебно-профессиональной деятельности мало соотносится в сознании студентов с будущей профессией. Самоценной становится не профессиональная, а учебная деятельность. Данный вывод подтверждается также тем, что только 16 % обследованных намерены работать по специальности, 50 % опрошенных рассматривают такую возможность лишь как вероятностную, а 27 % выражают сомнение в своих способностях работать в психологической сфере.

Полученные факты позволили утвердиться в предположении, что учебная деятельность сама по себе не рассматривается студентами как профессиональная. По всей видимости, существуют некоторые внутренние сомнения, которые не позволяют причислить себя к профессиональному сообществу. Такая неуверенность базируется на глубинной установке, что «профессия психолога ко многому обязывает, а я не готов принять на себя всю полноту ответственности».

Все это позволяет заключить, что процесс становления профессиональной идентичности протекает достаточно сложно, порой противоречиво, не обеспечивая формирования целостной системы самоопределения в профессиональной деятельности.

В то же время обнаружен и ряд факторов, благоприятствующих становлению профессиональной идентичности. Так, было установлено, что в структуре самоопределений будущих психологов преобладают субъективные характеристики (76 % от общего числа обследованных). Это свидетельствует о достаточно богатом внутреннем мире испытуемых и их желании разобраться в себе. С содержательной стороны на первые позиции выдвигаются черты характера, волевые качества, внешность, отношение с другими людьми, коммуникативные свойства. Реже указываются интеллектуальные характеристики: ум, сообразительность, развитое воображение и др. (71 % опрошенных студентов). Это переводит гипотезу о приоритете нравственных качеств над интеллектуальными свойствами в ранг реально существующего факта.

Данный вывод подтверждается и анализом результатов, полученных с помощью опросника В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Для студентов – будущих психологов – характерно позитивное отношение к себе, признание своей самооценки, уверенность в своих возможностях, способность к самоизменению, открытость. Это, несомненно, свидетельствует о благоприятном фоне развития профессиональной идентичности.

Общий вывод из проведенных нами исследований можно сформулировать следующим образом. Профессиональная идентичность будущих психологов обладает некоторой аморфностью и недифференцированностью. В ходе обучения в вузе она формируется, но такое формирование носит нередко стихийный характер и не обеспечивает всей полноты самоопределения будущего специалиста. Нечеткость и неадекватность образа профессии и профессионала снижают возможности развития профессиональной идентичности, что осложняется наличием глубинных установок, связанных с сомнением в своей способности осуществить признаваемую, но сверхответственную миссию.

Итак, общую тенденцию в развитии профессиональной идентичности можно оценить как позитивную, но крайне нецеленаправленную, неструктурированную, размытую и малоосознанную, она не способна реально определять систему координат, в которой реализуется поведение. Более того, в качестве факторов, обуславливающих ее становление, выступают внешние, никак не связанные с процессом приобретения профессии и действительной подготовкой к осуществлению своего предназначения, своей профессиональной миссии.

Все это наводит на мысль о необходимости проведения целенаправленной специальной работы по формированию профессиональной идентичности будущих психологов, начиная уже с первых курсов.

В первую очередь предстоит решить три стратегические задачи:

- 1) создать развивающую психологическую среду, способствующую прояснению адекватного образа профессии и обеспечивающую возможности для осмысленного выбора профессиональных этапов и освоения профессиональных ценностей;

2) в максимальной степени способствовать накоплению и использованию собственного опыта работы в качестве психолога;

3) актуализировать внутренние механизмы личности, в частности, идентификацию и рефлекссию, которые бы обеспечили усвоение этого образца.

Реализация указанных задач возможна на основе применения так называемых психодидактических принципов: интегративно-проблемного, идентификационно-вариативного и рефлексивно-конструктивного [2]. В нашем случае первостепенное значение приобретают идентификационно-вариативный и рефлексивно-конструктивный принципы, задающие векторы отождествления и обособления в процессе профессиональной подготовки. Охарактеризуем возможные направления работы.

Психологизация образовательной среды. Необходимо насыщение образовательной среды психологическим содержанием, образцами поведения, адекватными профессиональным требованиям. Этому способствует привлечение примеров из жизни и деятельности известных психологов, разбор путей решения ими профессиональных задач, жизненных ситуаций психологического содержания, описанных в художественной литературе и т.п. Все это позволяет очеловечить профессиональную модель, сделать ее доступной для идентификации. Важно максимально возможно расширить сферу профессионального общения, что даст возможность выявить различные типы идентичности (психолог-эксперт, психолог-аналитик, психолог-исследователь и др.).

Накопление собственного исследовательского опыта через решение практических задач позволит полнее и точнее выделить и дифференцировать признаки профессии, осмыслить их значимость и роль, условия овладения. Как будущий журналист должен уже во время обучения пробовать силу пера, так и будущий психолог постоянно должен находиться в процессе решения не только теоретических (это обеспечивается подготовкой рефератов, курсовых работ и т. п.), но и практических задач (например, консультировать сокурсников и своих близких можно сколько угодно).

Актуализация механизмов профессиональной идентификации. Как известно, профессио-

нальная идентичность есть непосредственный результат функционирования механизмов идентификации. Именно он обеспечивает субъекту способность к отождествлению с другим человеком, группой, некоторым образом. В результате идентификации происходит усвоение конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и профессиональном сообществе.

Идентификация с образцом-эталоном в значительной степени зависит от личностных характеристик субъекта. В качестве благоприятных внутренних условий успешной идентификации могут выступать такие личностно-профессиональные черты, как высокий уровень самопринятия, открытость другим и новому опыту. Важнейшую роль играют мотивационные и нравственные ориентиры, выражающие позитивное представление о смысле труда, убежденность в своих возможностях реализоваться именно в данном виде деятельности, мобилизирующие волевые и интеллектуальные ресурсы в достижении профессионально значимых целей. Таким образом, именно смысловые установки задают направление идентификации, определяют отбор образцов-эталонов.

Актуализация механизмов профессиональной рефлексии. Рефлексия – это обращение назад, то есть способность человека неоднократно обращаться к основанию своих действий, мыслей, поступков, умение встать в позицию стороннего наблюдателя, размышлять над тем, что ты делаешь, каковы мотивы этого и последствия поступков. Другими словами, рефлексия – это механизм удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов. Если идентификация с образцом-эталоном психолога и его деятельностью дает возможность отождествления, то рефлексия позволяет оценить адекватность и эффективность такого отождествления, вносить необходимые коррективы в собственную деятельность как внешнего, так и внутреннего плана. Без механизма рефлексии идентичность приобретает стереотипный и малоосознанный характер.

Понятно, что указанные нами механизмы идентификации и рефлексии должны работать совместно в неразрывном единстве. Возможностей для этого содержание психологической подготовки предоставляет более чем достаточно. Например,

сюда можно отнести прием идентификации с каким-либо известным психологом прошлого или настоящего, развитие способности воспроизводить его образ мышления и, встав в рефлексивную позицию, дать оценку этому, выразить свое отношение или собственное решение психологической проблемы с последующим анализом его сильных и слабых сторон.

Итак, в настоящей статье мы попытались наметить некоторые контуры проблемы формирования профессиональной идентичности будущего психолога. Было показано, что профессиональная идентичность – это сложное интегрированное личностное образование, которое в наибольшей степени адекватности способно характеризовать профессионала, в частности психолога. Проведенное нами исследование студентов – будущих психологов – выявило высокий уровень противоречивости в ее становлении, обусловленный как общими факторами утверждения профессии психолога в современной России, так и частными факторами, детерминирующими структуру подготовки психолога в вузе, а также индивидуализированными чертами, определяемыми своеобразием личности обучаемого. Исследование со всей очевидностью выявило необходимость проведения

систематической и целенаправленной работы по формированию идентичности. В качестве основных ее ориентиров может служить деятельность по психологизации образовательной среды, актуализации в процессе подготовки индивидуального опыта студентов с максимальным задействованием механизмов идентификации и рефлексии как форм реализации соответствующих психодидактических принципов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Идентичность: хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2003.
2. Маралов, В.Г. Психодидактические принципы обучения / В.Г. Маралов, Т.П. Маралова, В.В. Хромов // Образование и наука в Череповце: история, опыт, перспективы. - Вологда, 2001. – С. 10-11.
3. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2.
4. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2001.
5. Шнейдер, Л.Б. Пособие по психологическому консультированию / Л.Б. Шнейдер. – М.: Ось-89, 2003.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М., 1996.

УДК 373.24

© С.И. Попова, 2005
Кафедра анатомии и физиологии

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В СИТУАЦИИ ПРОЖИВАНИЯ РЕБЕНКОМ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО СОСТОЯНИЯ

Педагогическая поддержка в системе гуманистических отношений предполагает в качестве стратегической, постоянной горизонтальную связь субъектов воспитательного процесса с позиции Человек-Человек. Это означает признание особого внутреннего мира другого, не похожего на других субъектов, требующего бережного внимательного отношения.

Наряду с безусловным положительным отношением к другому, признанием целостности личности как стратегической позиции внимательное

заботливое отношение как тактическое и оперативное действие может включать негативную или нейтральную реакцию педагога на то, что субъект переживает в данный момент. Особенно в ситуациях, когда асоциальное поведение ребенка создает угрозу его жизни, здоровью или жизни, здоровью окружающих. Таким образом, можно говорить о трех уровнях реализации педагогической поддержки: стратегический, тактический и оперативный.

Мера внимательных, бережных отношений

возрастает в ситуации проживания субъектом неблагоприятного состояния злости, ненависти, раздражения и т.д. Внешне это выглядит как отсутствие близости, разрыв и нежелание поддерживать дальнейшие отношения с окружающим миром. Способы поведения субъекта варьируют, начиная с апатичного ухода от контактов и заканчивая активным и агрессивным протестом против требуемых форм поведения или, наоборот, подавленностью и подчинением. Глубинным основанием всех этих форм поведения является чувство небезопасности и неадекватности.

Педагог учитывает, что проживаемые эмоции охватывают целостно, поэтому существует опасность погрузиться в одиночество, впасть в отчаяние, когда проживаемая боль закрывает для субъекта окружающий мир, препятствует его адекватному восприятию. Профессионал рассматривает неблагоприятное состояние как природную защитную реакцию субъекта от физиологических и психологических потерь, а следовательно, любое неадекватное поведение – как защиту.

По мнению В.А. Ядова, «кризисные условия обостряют стремление к групповой защите, солидарности, поиску стабильности, поддержанию самоуважения» [2, с. 330]. Поэтому в ситуации проживания субъектом неблагоприятного состояния, проявления защитной реакции увеличивается мера внимания, заботы во имя его личностного развития.

Особенно, когда проживается амбивалентное состояние, проявляется бифуркационный процесс (от лат. *bifurcus* - раздвоенный), что связано с неопределенностью и трудной предсказуемостью дальнейшей динамики проживаемого субъектом состояния. Это пороговое неустойчивое состояние, в котором осуществляется переход в одно из множества допустимых, устойчивых состояний, причем в какое именно – предсказать невозможно. Явление бифуркации позволяет непротиворечиво включить в профессиональную деятельность педагога феномен свободы выбора, признав за ним не только субъективную, но и объективную реальность. Человек хоть и не может избежать дереминированности, но в состоянии подчинить себе случайность. В этот момент наиболее значима роль профессиональной педагогической поддерж-

ки, выстраивание внимательных чутких отношений в адрес субъекта. Бережное отношение не отрицает важность и ограничений для повышения чувства ответственности у ребенка за собственные поступки и сохранения безопасности и стабильности близких отношений субъекта с окружающими.

В необходимых случаях важно производить у воспитанников не только состояние нормы, ослабления, но и напряжения, быть может, некоторого смятения, растерянности. И делается это средствами профессионального поведения педагога, организации педагогического взаимодействия. Постепенно создается благоприятная психологическая атмосфера, которая способствует самоанализу, самокритике, возникновению новых намерений воспитанника. В результате постепенно снимается эмоциональная нагрузка и появляется возможность осознать и рационально проанализировать возникшее противоречие.

Учитывая это, педагог принимает и понимает переживания ребенка. Поэтому значительна роль педагогической поддержки *в перцептивной стороне взаимодействия*. Она способствует более эффективному познанию людьми друг друга, в частности их эмоциональных состояний и переживаний. Внимательное, бережное отношение к субъекту уменьшает *эффект искажения восприятия другого и сопровождает формирование более точного первого впечатления*. Это уменьшает вероятность мышечных зажимов, что уже можно рассматривать как оздоравливающий эффект субъектов взаимодействия.

Все это помогает педагогу быть *чувствительным к переменам, происходящим в другом человеке*. Данная функция осуществляется благодаря активному оцениванию, которое позволяет находиться в постоянно изменяющихся переживаниях объекта педагогической поддержки. Она значима для процессов отражения и восприятия изменений в другом человеке, происходящих как на сознательном, так и бессознательном уровне.

Вместе с тем педагогическая поддержка, проявляемая со стороны педагога, *помогает ребенку фокусировать* свое внимание на постоянно изменяющемся, возникающем и раскрывающемся *потоке переживаний «здесь и сейчас»*. Она *облегчает*, организует собственный мир ребенка и под-

тверждает права этого мира на существование. Бережное, внимательное отношение педагога способствует дифференциации чувств субъекта и его отношений, а следовательно, помогает полнее и точнее *строить картину мира другого человека*. Ребенок получает возможность для самораскрытия, чувствует себя в атмосфере поддержки общения, находит подтверждение своего «Я», своей ценности и значимости, утверждает себя в адекватности самооощений и самооенок.

В связи с этим педагогическая поддержка содействует *расширению диапазона осознаваемого*, развитию сензитивности и точности участников общения. Педагог, освобожденный от мышечных зажимов, способен адекватно выражать свои эмоциональные реакции в ответ на переживания и мысли другого. Ему легче дифференцировать признаки, через которые человек выражает себя во вне, то есть различать его мимику, осанку, походку, жесты, позы и т.д. Известно, что значительное влияние на качество взаимодействия оказывает умение субъекта точно опознавать *экспрессивные характеристики поведения другого* и адекватно интерпретировать его вербальные сообщения.

Внимательные, бережные отношения способствуют эффективному воспитательному воздействию, основанному на *«эмоциональном созвучии»* с внутренним миром воспитуемого и со способностью самого воспитуемого адекватно интерпретировать психические состояния воспитателя. Происходит развитие способности участников *межличностного взаимодействия к эмоциональному отождествлению*.

Педагог содействует развитию личности и выбору форм взаимодействия и общения, способствующих преодолению дискомфортных и фрустрирующих ситуаций, в которых находится ребенок. Поэтому поддержка может рассматриваться как *пусковой механизм реализации отношений личности* в процессе взаимодействия и общения с окружающими.

Открытость отношений позволяет преодолеть психологическую защиту другого, постичь причины и следствия его самопроявлений (свойств, состояний, реакций) и на основе этого выстроить адекватную систему отношений с субъектом. Проявления бережного, внимательного отношения

позволяют гибко *регулировать дистанцию между участниками межличностного общения*, увеличивая ее в ситуации появления уверенности субъекта в своих силах, и наоборот.

В противном случае можно говорить о выученной беспомощности – поведении пассивности, которому обучается человек в ситуации, когда при любой тактике поведения организм получает не избегаемое, негативное подкрепление. Человек перестает искать выход из ситуации, уменьшается его поисковая активность, он становится пассивным в любых новых условиях, в связи с этим способность к обучению резко падает, утрачивается любопытство. Субъект утверждает себя в мыслях, что его активность не поможет ему выбраться из создавшегося положения, следовательно, он ждет помощи других.

При этом сам педагог защищен от «эмоционального выгорания», так как осознанно и целенаправленно направляет свои усилия на оказание профессиональной поддержки другому. В связи с этим можно отметить, что *педагогическая поддержка обладает защитными функциями*.

Педагогическую поддержку можно рассматривать и как *способ сдерживания негативных отношений при взаимодействии с другими людьми*. Доброжелательное принятие субъекта актуализирует способность педагога к *оценке перспективы происходящего* с ребенком и ориентации на эту перспективу.

Все вышесказанное подводит нас к мысли о том, что процесс совместной деятельности педагога и ребенка должен быть приятным и радостным для обоих субъектов взаимодействия. Известно, что обучение наиболее эффективно, когда оно доставляет удовольствие, связано с исследованием нового и наполнено радостью открытия мира. Поскольку мозг человека не в состоянии обращать внимание на все, следовательно, неинтересные, скучные или эмоционально тоскливые уроки он просто не запоминает.

Из всех составляющих учебного процесса (состояние субъектов, стиль преподавания, содержание и т.д.) именно состояние рассматривается как «дверь» к обучению, которая должна быть открыта до того, как оно начнется. И эта «дверь», дверь в мир наших эмоций, – первый этап на пути к состоянию максимальной готовности. Оптималь-

ное состояние для обучения – тело расслаблено, отсутствуют мышечные зажимы, разум сконцентрирован и готов к принятию новой информации.

Самый ценный вклад в обучение – это позитивное отношение ребенка к самому процессу.

Проведенные нами исследования показали, что, проникая в истоки и адекватно воспринимая проявления состояния, побуждающие ребенка вести себя иногда вопреки нашим ожиданиям, педагог исходит из следующих закономерностей: во-первых, дети не хотят конфликтовать со взрослыми, которые понимают их потребности и интересы, ценят приятное отношение с их стороны и стараются его удержать; во-вторых, им не безразлично, как они выглядят перед лицом сверстников, а потому высоко ценят поощрения, позволяющие отличиться; в-третьих, изолированное положение в социальной микросреде вызывает у них чувство беспокойства и тревожной озабоченности.

Поэтому, часто не желая обострять отношения, подросток старается казаться хуже, чем он есть, чтобы защитить свой внутренний, еще неустойчивый, не окрепший для критики, для компромиссов, для разочарований мир от грубости окружающих, таким образом он психологически защищается.

Избавление ребенка от физических и психологических страданий преследует две цели: придать ребенку уверенность в том, что его поймут и поддержат через создание атмосферы открытости и доброжелательности; определить степень серьезности ситуации и состояния воспитанника, оценив объем реального времени, в пределах которого должно быть принято какое-либо, хотя бы частичное, позитивное решение.

Главное – принять во внимание всю совокупность фактов, имеющих отношение к решению данной психодиагностической задачи. Это достигается, прежде всего, путем наблюдения, самая важная информация поступает от самого ребенка. На это указывают три основных фактора, обуславливающие восприятие другого человека: собственно предмет восприятия (выражение лица); контекст или все окружающие стимулы, доступные наблюдателю; и, наконец, особенности личности и эмоционального состояния самого наблюдателя. На основе полученной информации педа-

гог вырабатывает гипотезу относительно возможных причин душевного беспокойства ребенка.

Выбор оптимального способа регулирования психического состояния ребенка предусматривает планирование решения поставленной задачи с учетом предстоящей деятельности (в какие виды деятельности вовлекается ученик), создания атмосферы доверительности и полной открытости, преодоления отчужденности. Таким образом, все перечисленное выше предполагает анализ и оценку сложившейся ситуации с целью избавления ребенка от физических и психологических страданий.

Следовательно, при реализации педагогической поддержки в ситуации, когда субъект проживает неблагоприятное состояние, педагогу важно:

- сохранить близкие отношения, личный контакт с субъектом;
- почувствовать и прочитать состояние субъекта благодаря внешним проявлениям;
- способствовать уменьшению дистанции, подвести субъекта к мешающему воздействию;
- помочь ему открыться и установить отношения с «плохим» (что есть хорошего в этом плохом);
- содействовать изменению отношения к объекту.

Таким образом, педагогическая поддержка стратегически предполагает сохранение и укрепление близких ценностных отношений, что способствует актуализации усилий субъектов на содержательной стороне совместной деятельности. Как отмечает А. Маслоу, «...ребенок предпочитает жить в упорядоченном и структурированном мире, его угнетает непредсказуемость» [1, с. 83]. Методологическая основа педагогической поддержки – это позитивная, утверждающая или, по крайней мере, остающаяся открытой позиция по отношению к жизни, которая является фундаментальной ценностью. Главное – поддержать субъекта в его переживаниях как ценности всего, что способствует сохранению, развитию и расцвету его жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб., 2001.

2. Ядов, В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов; сост. Л.В. Куликова // Пси-

хология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2000.

УДК 37.018.12

© В.А. Ильичева, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАТИВНОСТИ

Новые подходы к проблеме качества образования вступают в противоречие с преобладающей в высшей школе традиционно-дисциплинарной моделью реализации содержания обучения. При сохранении своего базового назначения эта модель требует необходимой коррекции с позиции целенаправленной системы знаний у обучающихся. В условиях усиливающейся дифференциации в подготовке специалистов все большее значение приобретает задача обеспечения на разных стадиях обучения интегративного похода.

Интеграционные процессы, идущие в сфере общего и профессионального образования, в определенной мере осмыслены педагогической теорией (Б.С. Гершунский, Б.С. Зверев, В.А. Извозчиков, В.С. Ильин, В.С. Максимова и другие). Характеризуя интеграцию, современная педагогическая теория выделяет ее сущностные признаки: 1) наличие разобщенных элементов и условий для их объединения; 2) объединение элементов посредством синтеза; 3) наличие системы, являющейся результатом данного объединения и обладающей свойствами целостности [2], [5].

Выражаемая данными признаками концепция интеграции образовательных процессов потребовала выяснения в проводимом исследовании по специальности «Педагогика и методика начального образования» ряда основополагающих вопросов, прежде всего:

- каковы основные направления осуществления интеграции в подготовке будущего учителя;

- каковы организационные формы, определяющие условия осуществления интегративного процесса;

- какова совокупность методов и средств осуществления интеграции.

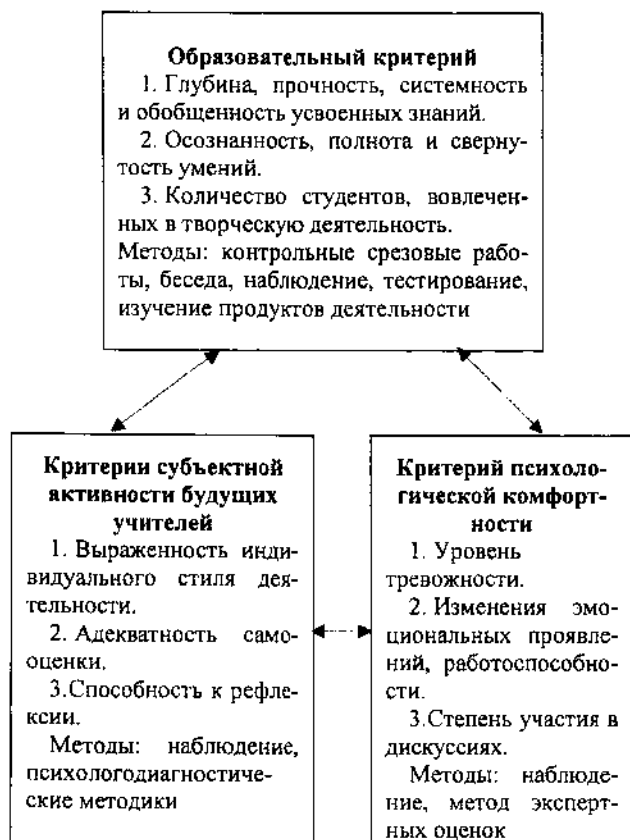
Формирующий эксперимент, проводимый по заявленной проблеме, предусматривал реализацию следующих задач:

1) выделение критериев, уровней показателей субъектной активности будущего учителя в условиях интегративности процесса обучения;

2) внедрение в учебный процесс выделенных в гипотезе педагогических условий, а именно: овладение студентами системой ведущих идей, положений и понятийно-терминологическим аппаратом, общими для базовых наук и методических дисциплин; создание проблемных ситуаций на стыке разнохарактерных знаний и способов деятельности; организация диалогового сотрудничества преподавателя и студентов в процессе обучения.

Для реализации *первой цели* мы опирались на модель программы диагностического исследования по проблеме. Учитывая выделяемые в науке пять комплексных критериев оценки качества образования [1] и следуя поставленным задачам диагностического исследования, определили для себя три критерия, связанные с особенностями дисциплины «Методика преподавания математики» и заявленной проблемы опытно-экспериментальной работы. Это позволило выстроить модель диагностического аппарата исследования, в которую включены критерии оценки качества подготовки будущих специалистов, показатели, позволяющие выявить и оценить эффективность деятельности и исследовательские методы, ото-

бренные адекватно задачам и замыслам на каждом этапе работы.



Модель программы диагностического исследования

Исходными данными для исследования, позволяющими выявить субъективную активность будущих учителей к обучению математики младших школьников, явились две контрольные срезовые работы, беседа, тестирование и наблюдение, проводимые на выпускном курсе, на этапе констатирующего эксперимента и в ходе формирующего эксперимента. Отбор вопросов при проведении проверки представлял собой смысловые куски учебной информации, взятые не только из изучаемого курса, но и из других дисциплин. Данное направление проверки, построенное на межпредметной интегративной основе, должно было не только выявить глубину и системность знаний студентов, но и способствовать повышению уровня мотивации обучаемых за счет осознания значимости получаемых знаний из одной области и их применение в другой и стремление к расширению собственного кругозора.

Формулировка заданий предполагала проверку усвоения отдельного компонента знаний и была направлена: 1) на трактовку понятия; 2) на сравнение основных концептуальных положений в различных системах обучения; 3) на анализ, когда на основе обобщения явлений выделялись частные единичные особенности методики обучения; 4) на объяснение причинно-следственных зависимостей; 5) на обоснование собственных предположений и отстаивание точки зрения.

Результаты диагностического исследования были условно разделены по следующим показателям: умению воспроизводить, умению сравнивать, умению обосновывать собственную позицию, готовность к рефлексии. Было проведено ранжирование данных умений, которые распределились следующим образом (см. таблицу).

Таблица

Результаты срезовых работ

Ранг	Показатели	% от числа испытуемых (1-я срезовая работа)	% от числа испытуемых (2-я срезовая работа)
1.	Умение воспроизводить:		
	- трактовать понятие	100	97,3
2.	Умение сравнивать на основе полученных знаний	42	46,5
		36	42
3.	Готовность к рефлексии:		
	- оценка себя на среднем уровне	52,7	50
	- оценка себя выше среднего уровня	15,5	14
	- оценка себя ниже среднего уровня	19,5	26
4.	Умение обосновывать собственную точку зрения	12,3	10
		14	12,2

Как показывают результаты сравнительного анализа, они изменились в ходе работы незначительно (и даже в некоторых случаях понизились), что вполне можно объяснить как индивидуальны-

ми особенностями студентов на разных курсах (интеллектуальный уровень, коммуникативные особенности и т. д.), так и необходимостью расширения диагностических методик исследования, позволяющими показать истинную картину полученных результатов.

В ходе проводимой работы решались три узловые проблемы: 1) выявление степени прочности понятийного аппарата (на уровне воспроизведения, когда студент знает предлагаемый термин, может перечислить требования и особенности, предъявляемые к данному понятию); 2) определение глубины применяемых знаний на основе понимания зависимостей между изучаемыми явлениями и умением применить знания из других наук. Показателем способности понимать зависимости явилось преобразование материала из одной формы выражения в другую и интерпретация изучаемого материала в курсе методики преподавания математики с позиции психологии, педагогики и др. наук; 3) исследование личностного аспекта выявления знаний и умений, когда испытуемые рассматривались не как абстрактные субъекты выполняемой работы, а как целостные личности.

Для реализации *второй цели* в учебный процесс внедрялись отмеченные выше педагогические условия. С целью овладения студентами системой ведущих идей, положений и понятийно-терминологическим аппаратом, общими для базовых наук и методических дисциплин, выделялся ключевой понятийный аппарат как по смежным дисциплинам, так и по методике преподавания математики. Вокруг ведущих понятий были сгруппированы более частные понятия, направленные на установление взаимосвязи психолого-педагогических, базовых и методических дисциплин. Важными приемами работы в ходе исследования считались приемы смысловой группировки учебного материала, выделение смысловых отношений в изучаемом с тем, что же известно, акцент на новые особенности в изучаемом материале в сравнении с уже усвоенным. Кроме этого в процессе формирующего эксперимента осуществлялся отбор учебного материала в соответствии с выделенными понятиями. Был переработан лекционный материал с опорой на теоретические основы изучения тех или иных понятий. Акцент при этом делался не на воспроизводимость знаний, а на уро-

вень их обобщенности и систематизации. Тематика лекций с учетом важности осознания студентами основных математических понятий была определена как: «Теоретические основы формирования у младших школьников следующих понятий – число, величина, арифметические действия, задача и т.д.».

Для создания проблемных ситуаций на стыке разнохарактерных знаний и способов деятельности предлагались следующие проблемные ситуации: 1) выбор оптимального альтернативного способа решения методических задач; 2) анализ решения методических задач по фактическому учебному материалу данной темы курса и выбор альтернатив ее решения. На этом этапе происходило уяснение различных аспектов методического решения задач по усвоению учебного материала; 3) оценка альтернативных способов решения.

Способами создания проблем были: столкновение студентов с противоречиями между новыми фактами, значимыми в теоретическом отношении, и фактами, требующими практического разрешения; использование знаний теоретического характера из смежных наук в практическом преломлении их в процессе изучения математики; побуждение к сравнению, сопоставлению фактов и в результате к их обобщению; побуждение студентов к выявлению межпредметных знаний и связей между явлениями. Решение проблемных задач осуществлялось как самостоятельно, так и при обсуждении отдельных этапов совместно с преподавателем, при обсуждении в группах.

Эффективность использования диалогового сотрудничества преподавателя и студентов в процессе обучения определялась «условием непрерывного получения информации каждым участником педагогического процесса о различных его сторонах и компонентах» [3]. Данная информация складывалась, во-первых, из тех сигналов, которые субъект в ходе совместной деятельности получает непосредственно от других участников. Во-вторых, это информация о себе, о собственном участии и достигнутых результатах. В-третьих, это информация о внешних для всех участников педагогической деятельности условиях, благодаря которым выполняется данная совместная деятельность. В-четвертых, каждый участник педагогического взаимодействия получал информацию об общих итогах деятельности.

Результаты наблюдения позволили определить существенные характеристики диалогового сотрудничества, оказывающего влияние на субъектную активность будущих учителей в экспериментальном исследовании: 1) наличие субъект-субъектных отношений, определяющих равенство ролевых позиций взаимодействующих сторон; 2) наличие прямой и обратной связей в осмысленном процессе обмена информацией, согласовании смысловых позиций субъектов; 3) отказ от диктата, установление возможностей в планировании совместных действий при выдвижении целей и совместного анализа результатов.

Таким образом, интегративный подход, изменяя содержание, методы, формы в обучении, влияет на взаимодействие функций образования и создает значительные возможности для создания условий развития субъектной активности студентов.

УДК 373.1.013

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Загвязинский, В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - М.: Изд. центр «Академия», 2001. - 208 с.
2. *Зверев, И.Д.* Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. - М.: Педагогика. - 1981. - 160 с.
3. *Каган, М.С.* Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.
4. *Матюшкин, А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.
5. *Семина, Ю.Н.* Интеграция содержания профессионального образования / Ю.Н. Семин // Педагогика. - 2001. - № 2.

© Г.Н. Лашкова, 2005
Кафедра педагогики

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ САМОУВАЖЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование самоуважения у младших школьников в процессе учебной деятельности.

В толковом словаре В. Даля дано следующее определение понятия «самоуважение»: самоуважение - уважение самого себя».

По определению С. Куперсмита, «самоуважение выражает установку одобрения или неодобрения и указывает, в какой мере индивид считает себя способным, преуспевающим и достойным».

В этом русле необходимо рассмотреть идеи У. Джемса в понимании самоуважения, которое, по мнению большинства исследователей самосознания, приравнивается к чувству собственного достоинства и является результатом позитивной самооценки. У. Джемс указал на 2 пути повышения самоуважения: индивид может улучшить представление о себе, либо увеличивая успех, либо уменьшая притязания (Р. Бернс. Развитие «Я» - концепции и воспитание). Слово «самоуважение»

обычно подразумевает «удовлетворение собой, и принятие себя, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального Я, и своих притязаний и успеха, и, наконец, сознание собственного достоинства».

В психологии (И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн) выделяют один из мотивов человеческого поведения - стремление к самоуважению. Это осевой мотив, вокруг которого выстраиваются основные мотивы поведения и деятельности. Отношение человека к самому себе никогда не бывает безразлично-нейтральным, незаинтересованным, причем эмоциональная тональность, направленность и интенсивность, сила чувств пронизывают все сферы человеческой жизнедеятельности. Самоуважение - самый устойчивый и сильный мотив. Самоуважение, по мнению И.С. Кона, отражает принятие себя как личности, признание своей социальной и человеческой ценности, которое выражено в

ясном, устойчивом образе, уверенности в себе. Человек с высоким самоуважением не считает себя лучше других, а просто верит в себя и в то, что может преодолеть свои недостатки. В целом самоуважение – черта весьма устойчивая, его снижение может иметь долгосрочные последствия. Низкое самоуважение тесно связано с дивиантным, с отклоняющимся от принятых норм, поведением и является одной из главных психологических причин преступности.

Представление о себе, как о достойном уважения, является ведущей силой, влияющей на поведение человека. В то время как потребность самоуважения, обрастая внутренними критериями и представлениями, за которые человек себя уважает, движет развитие достоинства личности, то поведение, несовместимое с последними, наносит тяжелый удар по представлению о самом себе, как бы обесценивает человека в собственных глазах, ущемляет его стремление к самоуважению.

Для психологов и педагогов все более становится очевидным, что самоуважение ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяют его поведение и успеваемость; незаинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены неприятием себя, ощущением собственной неполноценности.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что понятие «оценка» входит в структуру понятия «самоуважения», которое представляет эмоционально-ценностную сторону самосознания человека. Выделяют два фактора, влияющие на формирование самоуважения: 1) собственные достижения личности в различных видах деятельности, их самооценка; 2) соотношение с общественной оценкой, с отношением других людей к человеку как личности.

Самооценка отражает степень развития у индивида самоуважения, и только позитивная самооценка приводит к формированию самоуважения.

На первом этапе нашей исследовательской работы мы провели диагностическую работу во 2в и 2г классах средней школы № 11 г. Череповца.

На этапе формирующего эксперимента нами была поставлена следующая цель: формирование у учащихся экспериментального класса самоуважения, используя игровые и творческие задания, активные формы обучения в процессе учебной

деятельности и во внеклассной работе.

Задачами формирующего эксперимента были следующие:

- расширить представление учащихся о самих себе: о своих достоинствах и недостатках;
- создать ситуации успеха для каждого ребенка;
- формировать умение учащихся правильно оценивать свои способности и возможности (уровень притязаний).

В основе нашей экспериментальной работы лежит программа «Истоки» (авт. И.А. Кузьмин, А.В. Камкин), а также игровые и тренинговые занятия Н.В. Ключевой, Ю.В. Касатникова

Работа по воспитанию самоуважения у младших школьников проводилась один раз в неделю на уроках по предмету «Истоки» и во время внеклассных занятий.

В разделе «Я и Я» с учащимися обсуждались некоторые человеческие качества, способствующие эффективному учению. Вместе с учащимися вырабатывались правила того, как развить в себе эти качества.

Вся работа оценивалась самими учащимися.

Согласно социокультурному системному подходу, главной целью курса «Истоки» является развитие духовности учащихся, начиная с первого года обучения, присоединение ученика и его семьи к неизменным социокультурным ценностям и истокам, в результате чего формируются основы для дальнейшего самоутверждения [4].

С одним из ключевых понятий в социокультурном системном подходе является ресурс успеха, который, в свою очередь, способствует формированию самоуважения у младших школьников. Ресурс успеха способствует развитию их мотивации к самосовершенствованию. Успех ребенка зависит от искусства общения с ним. На уроках по программе «Истоки» во 2-м классе используются активные формы обучения, одной из которых является тренинг. Тренинги сконструированы в целостную систему. Из 32 тренингов, проводимых в данном курсе, 28 являются развивающими и 4 оценивающими. С их помощью отслеживается динамика развития каждого ученика (по итогам индивидуального этапа).

Оценка складывается из трех составляющих: самооценка, взаимооценка, экспертная оценка.

Например, оценивающий тренинг по теме «Родной очаг» проводится следующим образом. Ребятам предлагается выбрать пять ценностей, которые являются вечными, неизменными для человека: род; родной город, деревня; дорогостоящие вещи; семейные реликвии; веселые развлечения; родители; родина; модная одежда.

Этапы работы:

1. *Подготовительный этап.* Вводная беседа учителя с учащимися, где затрагивается такое понятие, как ценности (духовные, материальные, истинные, вечные, преходящие), делается общий обзор раздела «Родной очаг». Учитель сообщает учащимся, что на данном заключительном уроке по теме «Родной очаг» будут подведены итоги работы каждого – это и понимание основных понятий и умение общаться.

2. *Индивидуальный этап.* Учитель поясняет суть задания и предлагает сделать самостоятельный выбор каждому учащемуся. Время работы - 5 минут.

3. *Работа в паре.* Учащимся предлагается внимательно выслушать друг друга и прийти к единому решению. Время для обсуждения в паре – 10-15 минут. Учитель наблюдает, помогает избежать конфликтных ситуаций.

4. *Обсуждение в классе. Экспертная оценка учителя.* Желательно включить в обсуждение пары с различным выбором, выслушать доказательства.

5. *Рефлексия.* Учащиеся встают в ресурсный круг. Учитель предлагает определить значимые результаты работы в данном тренинге и по всей теме. Далее учитель говорит о конкретных успехах каждого и о развитии всей группы в целом.

6. *Оценивание учащихся.* В тренинге оценивается индивидуальный результат. Если учащиеся выбрали все 5 вечных ценностей (соответственно 0 преходящих), получают 7 баллов. Если в число значимых попала 1 преходящая - 6 баллов; 2 преходящие - 5 баллов; 3 преходящие - 3 балла). Перевод в пятибалльную систему осуществляется следующим образом: 7 баллов - отметка «5»; 5-6 баллов - отметка «4»; 3 балла - отметка «3».

С целью проверки результативности проведенного формирующего эксперимента нами была

выполнена срезовая работа, включающая те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Анкета для учителей по диагностике самооценки у младших школьников заполнялась на основе наблюдений за учащимися в учебной и внеучебной деятельности в контрольном классе (2г, 20 учеников) и в экспериментальном (2в, 20 учеников) по следующим критериям:

- способность выражать свою самооценку;
- способность к проявлению заботы и справедливости;
- способность к оценке поступка, совершенного сверстником;
- способность оценивать собственный поступок;
- отношение к отрицательной оценке со стороны.

Наше исследование показало, что необходимым условием воспитания самоуважения у младших школьников является формирование у них адекватной самооценки и уровня притязаний.

Было выявлено 3 группы детей по степени сформированности у них представления о себе.

1-я группа: относятся учащиеся, у которых представление о себе относительно адекватно и устойчиво. В содержание представлений входят многие, а главное сложные и обобщенные качества личности. Дети этой группы характеризуются умением анализировать свои поступки, вычленять их мотив, думать о себе. В деятельности эти дети больше ориентируются на знание о себе, чем на оценку взрослых, и быстро приобретают навыки самоконтроля.

2-я группа учащихся характеризуется тем, что представления ее членов о себе неадекватны и неустойчивы. У них нет достаточного умения выделить существенные качества у себя, анализировать свои поступки. Число осознаваемых ими собственных качеств мало. Лишь в некоторых ситуациях дети этой группы могут оценивать себя адекватно. Кроме того, они требуют особого руководства по формированию навыков самоконтроля.

3-я группа: для учащихся характерно то, что их представления о себе содержат характеристики, данные им другими, особенно взрослыми.

У них нет стремления заглянуть в свой внутренний мир, их представление о себе неустойчиво, самооценка неадекватная. Недостаточное знание самих себя приводит этих детей к неумению ориентироваться в практической деятельности, опираться на свои объективные возможности и силы [3, с. 78-79].

У учеников экспериментального и контрольного классов мы выделили все виды самооценки: адекватная, устойчивая, завышенная устойчивая, неустойчивая в сторону адекватного завышения или занижения. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Все это говорит о том, что самооценка младших школьников динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения, влияет на формирование определенных качеств личности.

Для того чтобы у ребенка была сформирована адекватная устойчивая самооценка и соответствующий уровень притязаний, учителю необходимо создавать в учебной и внеучебной деятель-

ности учащихся, в процессе общения ситуацию успеха для каждого учащегося.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / П.П. Блонский; под ред. со вступительной статьей А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской). - М.: Институт практической психологии; Воронеж: МЦДЭК, 1997.- 574, (1) с.
2. *Боришевский, М.Н.* Взаимосвязь оценки другого человека и самооценки личности / М.Н. Боришевский. // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. - С. 40.
3. *Захарова, А.В.* Как формировать самооценку школьника? / А.В. Захарова, М.Э. Бочманова // Нач. школа. – 1992. - № 3 - С. 58-65.
4. Истоки: методическое пособие. 2-й класс. - М.: Технологическая школа бизнеса, 2000.
5. *Немов, Р.С.* Психология: учебник для студентов высш. пед. уч. заведений / Р.С. Немов // Психология образования. – М.: Просв.; Владос, 1994 – С. 496.

УДК 37.018.2

© М.М. Иванова, 2005

Кафедра педагогики и методики начального образования

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обращение к данной проблеме вызвано тремя основными причинами: во-первых, модернизацией образования и необходимостью решения вопроса преемственности в содержании и технологиях дошкольного и начального звена; во-вторых, недостаточной готовностью педагогов дошкольного и начального образования к реализации преемственности; в-третьих, трудоустройством части выпускников специальности 031200 – педагогика и методика начального образования (ПМНО) в дошкольные образовательные учреждения.

С точки зрения философии, преемственность – это объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, с позиции педагогики – это сохранение и развитие целесообразного субъектного опыта личности, подготовка к овла-

дению новым опытом и установление связи между ними. Как показывает сделанный учеными анализ программ по дошкольному и начальному образованию, в них присутствует дублирование содержания [1]. В ряде случаев программа дошкольного образования превышает требования к знаниям детей в 1-м классе, что, по мнению психологов (Т.П. Мараловой и др.), не только не способствует, но даже препятствует успешной адаптации детей к школе.

Решение данной проблемы осуществляется учеными через создание единым коллективом общей концепции (под руководством В.Ф. Виноградовой) и сквозных программ по дошкольному и начальному образованию (например, программа «Из детства в отрочество» под руководством

Т.Н. Дороновой). В настоящее время в академиях повышения квалификации, в институтах развития образования, в научно-исследовательских институтах работают кафедры и лаборатории, объединяющие специалистов по дошкольному и начальному образованию (например, кафедра начального и дошкольного образования Московской академии повышения квалификации и переподготовки работников образования под руководством О.А. Куревиной). На страницах педагогических журналов (особенно «Начальная школа плюс До и После» под редакцией Р.Н. Бунеева) активно обсуждаются вопросы готовности ребенка к школе, в основе которой рассматривается сформированность предпосылок к учебной деятельности.

Ряд детских садов и школ в нашей стране осуществляют тесное сотрудничество по проблеме преемственности в содержании и технологиях образования дошкольников и младших школьников. Создаются комплексы «детский сад – начальная школа» и прогимназии, которые действуют как единое звено в системе образования и имеют две ступени обучения и воспитания: дошкольную и школьную.

Анализ материалов городской конференции «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и пути их решения» показал, что ряд детских садов и школ Череповца работают над различными аспектами данной проблемы:

1) по формированию учебной мотивации (МДОУ ДС № 4 и МОУ СОШ № 5; МДОУ ДС № 10 и МОУ СОШ № 10);

2) по организации непрерывного экологического образования (МДОУ ДС № 98 и МОУ НОШ № 41; МДОУ ДС № 129 и МОУ СОШ № 2);

3) по использованию единых технологий (ТРИЗ и других: МДОУ ДС № 4 и МОУ СОШ № 5; МДОУ ДС № 16, 51, 128 и МОУ СОШ № 13);

4) по созданию единой образовательной среды (МДОУ ДС № 9 и МОУ СОШ № 43) [3].

Формами реализации преемственности выступают совместные мероприятия дошкольников и младших школьников на тематических неделях, посещение уроков воспитателями и занятий учителями начальных классов, совместные педагогические советы, работа исследовательских групп педагогов данных учреждений и пр. Однако, как

показала диагностика готовности учителей начальных классов и воспитателей детских садов к реализации преемственности, проведенная методистами МОУДО «Центр повышения квалификации» и доцентом ЧГУ Т.П. Васильевой, большинство педагогов недостаточно знают цели деятельности и способы их достижения в преемственном звене [3].

Выпускники специальности 031200, идущие работать в детский сад, на достаточном уровне владеют программами образования младших школьников, но им приходится во многом самостоятельно осваивать программу образования дошкольников (анализ их педагогической деятельности осуществлялся автором статьи на основе наблюдения и бесед как с самими выпускниками, так и с администрацией детских садов). Желание работать в детском саду после получения специальности учителя начальных классов связано с появлением у выпускниц собственного ребенка и стремлением сделать все возможное для его развития. Кроме того, для некоторых выпускниц это является единственной возможностью дать ребенку дошкольное образование в специальном учреждении и работать самой (длинные очереди ожидающих попасть в детский сад и нехватка педагогических кадров вынуждают заведующих детских садов использовать такие меры).

В образовательных учреждениях данная проблема решается через работу «Школы молодого специалиста», которую организует методист по учебно-воспитательной работе с приглашением опытных педагогов, через работу молодого специалиста в паре с квалифицированным специалистом, через работу выпускника специальности 031200 на подготовительных группах детского сада.

Подготовка студентов к реализации преемственности дошкольного и начального образования осуществляется педагогами кафедры ПИМНО на следующих педагогических дисциплинах: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», а также на дисциплинах специализаций «Семейный педагог» и «Коррекционно-педагогическая деятельность учителя». Сту-

денты знакомятся с «Государственным образовательным стандартом», «Концепцией модернизации российского образования», «Концепцией содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» и др. Данная проблема предлагается для более глубокого изучения при работе над курсовыми и дипломными проектами, где исследуется преемственность в формировании экологических знаний, речевых и вычислительных умений, ценностных отношений и пр. Работа над данными проектами осуществляется через самостоятельное изучение студентами материалов конференций, проведение педагогами консультаций по вопросам теории и практики организации исследований, педагогическую практику студентов в начальных классах школ (часть из которых была указана выше), а также работу творческих групп студентов под руководством преподавателей кафедры ПИМНО.

Работа одной из творческих групп ведется по проблеме преемственности экологического образования дошкольников и младших школьников. На 3-м курсе в 5-м семестре (2003 / 2004 учебный год) студентам была предложена тематика курсовых работ, раскрывающая отдельные аспекты этой проблемы. Данные студенты еще не проходили педагогической практики в школе (в соответствии с учебным планом она проводится в 6-м семестре). Поэтому были организованы экскурсии в МДОУ «Детский сад № 98» и МОУ «Начальная общеобразовательная школа № 41» с целью знакомства с эколого-образовательной средой и наблюдения за детьми во время учебных занятий и прогулок.

До посещения образовательных учреждений студенты познакомились с образовательными программами, реализуемыми в них, поэтому во время бесед с методистом детского сада и завучами по учебной и воспитательной работе в начальной школе могли задать волнующие их вопросы. Студенты были ознакомлены с результатами диагностики экологической культуры дошкольников и младших школьников этих образовательных учреждений, сравнили с общегородскими данными [2]. Интересовались вопросами технологии развития экологической культуры у дошкольников, формами и методами работы в детском саду, направлениями преемственности, реализуемыми в данных учреждениях.

Далее студенты изучали технологию проведе-

ния опытно-экспериментального исследования через изучение учебно-методической литературы, знакомство с дипломными работами студентов и консультации преподавателя. Во время следующих посещений детского сада и начальной школы было проведено индивидуальное тестирование дошкольников и младших школьников с использованием графических и опросных методов исследования, организовано наблюдение за практической работой детей в уголках природы, проведен анализ продуктов их художественной деятельности. Обработка экспериментальных данных осуществлялась пятью группами студентов (по четыре человека), объединенных объектом исследования: изучением уровня экологических знаний, познавательных умений, трудовых умений, умений творческого взаимодействия с природой, отношения к природе у дошкольников и младших школьников.

Последующая работа студентов по анализу и интерпретации результатов, оформлению теоретической части исследования и результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась самостоятельно. Большинство студентов справились с работой на «хорошо» и «отлично». Треть студентов выразили желание работать над проблемой преемственности при написании курсовых и дипломных работ, треть – над проблемой экологического образования. Дальнейшая работа над данными проблемами осуществлялась студентами во время педагогической практики самостоятельно и через консультации учителей и методистов.

При сравнении результатов готовности к реализации преемственности дошкольного и начального образования студентов экспериментально-творческой и контрольной групп в начале и в конце третьего курса были получены значимые различия. Диагностика проводилась на основе анкетирования с применением самооценки студентов, анализа конспектов учебных и внеклассных занятий, оценки данных направлений работы студентов учителями начальных классов и методистами кафедры ПИМНО, теоретические знания проверялись также во время занятий по курсу «Педагогические технологии». В таблице ниже представлены обобщенные результаты диагностики мотивационной, теоретической и практической готовности студентов.

Таблица

Готовность студентов 3-го курса к реализации преемственности дошкольного и начального образования

Уровни	Группы в начале года		Группы в конце года	
	Экспериментальная (20 студентов)	Контрольная (25 студентов)	Экспериментальная (20 студентов)	Контрольная (25 студентов)
Высокий	0 %	0 %	0 %	0 %
Средний	30 %	28 %	65 %	36 %
Низкий	70 %	72 %	35 %	64 %

Как видно из таблицы, на 3-м курсе не было выявлено студентов, которые бы характеризовались высоким уровнем мотивационной и теоретической готовности и достаточным уровнем практической готовности. Студенты, отнесенные к среднему уровню, проявляют достаточно сформированную (но не оптимальную) мотивационную и теоретическую готовность к реализации преемственности, но практическая готовность сформирована недостаточно, что объясняется тем, что методики обучения по предметам начальной школы изучаются ими первый год, так же как впервые на 3-м курсе они проходят педагогическую практику. Низкий уровень характеризуется недостаточно сформированной как практической, так и теоретической готовностью (у некоторых студентов контрольной группы, которые не планируют работать после окончания ЧГУ в образовательных учреждениях, отсутствует также необходимая мотивация).

В перспективе, на наш взгляд, следует предложить студентам курс по выбору, в котором бы рассматривались вопросы преемственности целей,

содержания и технологий дошкольного и начального образования. Актуальными, в частности, являются вопросы преемственности мотивов деятельности детей (игровых – познавательных – учебных), ценностей (Семья – Человек и социальные ценности, Здоровье – Здоровый образ жизни, Природа – Жизнь и неживая природа; Родной край, Россия – Национальная и мировая культура; ценности Познания, Труда, Общения); уровней знаний (представлений дошкольников и системы понятий младших школьников) и умений (познавательных у дошкольников и общеучебных у младших школьников), технологий их формирования через развитие субъектности (произвольности, осознанности, целенаправленности, креативности). Важно более подробно познакомить студентов с новообразованиями каждого возраста и сензитивными периодами развития.

Таким образом, актуальность проблемы преемственности дошкольного и начального образования, востребованность обществом данных специалистов требуют решения этой проблемы как на уровне одной специальности, так, возможно, и через взаимодействие специальностей 031100 (педагогика и методика дошкольного образования) и 031200 (педагогика и методика начального образования).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая, А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А.В. Белошистая // Начальная школа плюс До и После. – 2002. - № 7.
2. Воспитание экологической культуры личности: условия, результативность, проблемы: материалы городской научно-практической конференции (25 марта 2004 г.). – Череповец, 2004.
3. Материалы научно-практической конференции «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования и пути их решения». – Череповец, 2004.

УДК 378.14

© Л.С. Жидкова, 2005

Кафедра профессионального образования

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Развитие производственных технологий привело к существенному изменению квалификацион-

ных требований к работникам: каждый работник современного производства должен не просто ре-

шать поставленные задачи, а сам выдвигать новые цели, находить способы и средства их осуществления.

В современных условиях профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку рабочих, обладающих высоким уровнем компетентности. Главное в процессе формирования рабочих-профессионалов - не объём получаемой информации, а умение творчески её находить, усваивать, пользоваться ею.

Изменение требований к уровню выпускников профессиональной школы вызвало необходимость совершенствования их профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка - совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определённой профессии [3].

Помимо профессиональных знаний и умений востребованным стало развитие личностно-значимых качеств, одним из которых является самостоятельность.

Самостоятельность - свойство личности, проявляющееся в способности самостоятельно оценить обстановку, поставить цель по достижению необходимых результатов и идти к ней, активно используя имеющиеся знания и свой жизненный опыт; способность предвидеть возможные последствия своей деятельности и нести ответственность за совершаемые действия [6]. На сегодняшний день в определении главного критерия самостоятельности исследователи не пришли к общему мнению: одни авторы выделяют соединение в деятельности собственной мысли с личным выполнением умственных и физических действий; другие - собственные побуждения учащегося и осознание им смысла, цели работы; третьи - отсутствие педагогического руководства; четвёртые - внесение в выполняемую работу чего-то нового по отношению к воспроизводимому образцу; пятые - готовность учащегося к труду, целенаправленность; шестые - проявление максимума активности, инициативы [4].

Для того чтобы следить за развитием самостоятельности личности учащихся, необходимо установить уровни самостоятельности обучаемых. Большинство исследователей основным показателем самостоятельности склонны считать

учебные достижения учащегося (умения). В зависимости от того, как учащийся умеет пользоваться полученными знаниями, выделяют три уровня: копирующий, воспроизводящий, творческий. Некоторые исследователи ограничиваются таким подходом. Но если ориентироваться на более отдалённые результаты и развивать самостоятельность как качество деятельности и личности, то, определяя её уровни, критериями будут являться:

- степень сформированности знаний и умений,
- содержание и устойчивость мотивации,
- отношение к учебной деятельности.

В соответствии с этими критериями выделяются три уровня самостоятельности: копирование (низкий), активно-поисковый (средний), интенсивно-творческий (высокий) [1].

Развитие личностных качеств учащихся происходит на всём протяжении их обучения в профессиональном учреждении. На развитие самостоятельности личности влияют различные (психологические, педагогические, технические и экономические) факторы - условия, способствующие эффективности решения учебно-воспитательных задач. Влияние данных факторов есть следствие объективных законов развития производства и обусловлено задачами воспитания. Исследователи проблемы считают, что значимость разных параметров, характер их взаимосвязи постоянно меняются. К психолого-педагогическим факторам, действующим в учреждениях среднего профессионального образования, в частности, относятся следующие: педагогический коллектив учебного заведения, производственный коллектив базового предприятия, личность мастера производственного обучения, уровень и чёткость организации учебного процесса, ученический коллектив [2]. Эффективность профессиональной подготовки учащихся в учебных мастерских зависит от создания в них комфортной учебно-производственной среды, включающей компоненты-условия: материально-технические, санитарно-гигиенические, эстетические, технико-педагогические [5]. Анализ литературы позволил выделить основные педагогические условия: квалифицированные педагогические кадры, организация учебной деятельности учащихся, организация воспитательного процесса, материально-техническое оснащение.

В решении интересующей нас проблемы педагогическая наука, бесспорно, добилась успехов. Однако при всём обилии имеющейся литературы, конкретных исследований и примеров влияния этих факторов на развитие самостоятельности личности учащихся явно недостаточно и, следовательно, практический эффект в работе учреждений среднего профессионального образования в этом направлении незначителен и во многом несовершенен.

Рассмотренные выше теоретические положения определили смысл практической части.

Целью предпринятого нами исследования стало изучение специфики становления самостоятельности личности учащихся учреждений среднего профессионального образования в различных условиях (педагогические условия профессиональной подготовки).

Выявление представлений преподавателей профессионального училища о влиянии педагогических условий профессиональной подготовки на уровень самостоятельности личности дало следующие результаты:

- большинство (80 %) преподавателей понимают, что такое "профессиональная" подготовка; 20 % определяют понятие неверно;

- основные педагогические условия профессиональной подготовки назвали 53 % респондентов;

- основные показатели самостоятельности личности, отмеченные преподавателями: "умение добиваться поставленной цели" (93 %), "умение планировать свою деятельность" (40 %), "самостоятельность принятия решений" (33 %); однако 33 % преподавателей отмечают параметры, не являющиеся показателями самостоятельности личности;

- педагогические условия, особенно влияющие на развитие самостоятельности личности учащегося ("организация учебной деятельности" и "квалифицированные педагогические кадры"), назвали 100 % и 73 % соответственно.

При изучении уровня самостоятельности личности учащихся было использовано три различных методики и выявлено следующее:

- у подавляющего большинства учащихся во всех исследуемых группах преобладает завышенная самооценка уровня своей самостоятельности

(80 %, 78 %, 68 % на первом, втором и третьем курсах соответственно);

- большинство учащихся оценивают свой уровень как средний (72 %, 61 %, 59 %); чем старше курс обучающихся, тем ниже они оценивают свою самостоятельность;

- педагоги оценивают уровень самостоятельности не так, как ученики: если большинство учеников оценивают уровень своей самостоятельности как средний, высокий и низкий (по убывающей), то преподаватели оценивают его как низкий, средний и высокий (соответственно); также видно, что чем старше курс учащихся, тем незначительнее разница в оценке уровня самостоятельности личности учащихся, которую дают преподаватели и сами ученики.

Так как одним из основных показателей самостоятельности личности учащихся исследователями называется мотивация учения, далее мы выявляли мотивы обучения, преобладающие среди учеников экспериментальных групп: в большинстве учащихся движут внутренние мотивы, среди которых преобладают (на первом, втором и третьем курсах соответственно):

- "хочу больше знать" (52 %, 30 %, 45 %);

- "в наше время нельзя быть незнающим" (72 %, 74 %, 61 %);

- "чтобы найти интересную работу" (84 %, 57 %, 52 %).

Внешние мотивы проявляются слабо: "заставляют родители" (4 %, 4 %, 10 %), "потому что все учатся" (4 %, 17 %, 26 %).

Для выявления представлений учащихся о влиянии условий профессиональной подготовки на развитие их самостоятельности нами было проведено анкетирование, по результатам которого видно, что никто из учащихся не может сформулировать полного определения понятия "самостоятельность личности"; все ответы сводятся к названию одного или двух показателей самостоятельности; причём процентное соотношение указанных показателей во всех группах примерно одинаково (ведущие показатели самостоятельности личности, отмеченные учащимися: "самостоятельное принятие решений", "самостоятельное решение поставленных задач"). Условиями, которые, с точки зрения учащихся, особенно влияют на формирование самостоятельности, являются:

"методы обучения" (56 %, 65 %, 52 %), "взаимоотношения в группе" (40 %, 57 %, 55 %), "воспитательный процесс" (36 %, 48 %, 58 %). Заметим, что, по мнению учащихся, на формирование их самостоятельности такие условия, как "взаимоотношения в группе" и "воспитательный процесс", оказывают гораздо большее влияние, чем считают преподаватели (которые отводят им лишь 13 и 20 % соответственно); причём влияние фактора "воспитательный процесс" с каждым курсом учащимися выделяется всё сильнее. В оценке основных показателей самостоятельности личности учащиеся также более точны, чем преподаватели.

Исходя из анализа литературы по проблеме исследования, анализируя данные нашего эксперимента, мы пришли к выводу: учащиеся точнее, чем преподаватели, дают определение такого свойства личности, как "самостоятельность"; мнение учащихся о педагогических условиях профессиональной подготовки, особенно влияющих на формирование самостоятельности личности, более

соответствует мнению учёных, чем мнение преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Жарова, Л.В.* Учить самостоятельности: кн. для учителя / Л.В. Жарова. – М.: Просв., 1993. – 205 с.
2. *Катханов, К.И.* Педагогические основы производительного труда / К.И. Катханов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 359 с.
3. Педагогическая энциклопедия / гл. ред.: И.А. Каиров, Ф.Н. Петров и др. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 столб. с ил.
4. *Пидкасистый, П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Профессиональная педагогика. – М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Галацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.

УДК 370

© М.А. Лукичева, 2005
Кафедра психологии

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СПЕЦИФИКИ ПОНИМАНИЯ СИТУАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Социальный интеллект выступает как многомерная, интегративная способность правильно воспринимать, понимать и прогнозировать поведение людей. Необходимо отметить, что все исследователи в данной области указывают на то, что социальный интеллект является необходимым условием для успешного решения ситуаций взаимодействия.

По С.Л. Рубинштейну, «социальная ситуация взаимодействия – естественный фрагмент социальной жизни, определяемый включенными в него людьми, местом действия и характером развертывающихся действий или деятельности» [5, с. 86]. Существенным моментом является присутствие минимум двух участников взаимодействия. Границы конкретной ситуации могут быть определены

появлением или уходом последнего (первого) партнера по взаимодействию. Иными словами, социальная ситуация взаимодействия может быть обозначена как межличностная ситуация, эпизод межличностного взаимодействия.

В соответствии с рассматриваемой концепцией на «пересечении» человека с окружающим миром рождается психологическая ситуация, элементы которой воспринимаются человеком как в их объективном предметном составе, так и в их субъективных личностных характеристиках. Таким образом, отражаемый мир имеет двойственную характеристику и поведение человека в данных ситуациях будет зависеть от понимания им контекста психологических ситуаций с опорой на их объективно-предметный состав, субъективно-личност-

ные характеристики или же на полную характеристику ситуации с учетом обоих этих контекстов.

На наличие двух составляющих ситуации взаимодействия указывает ряд авторов [1], [2], [3], [4], [6].

Два плана ситуации взаимодействия – субъектный и объектный – выделяет Н.П. Ерастов. Он рассматривает их как критерии оценки ситуации взаимодействия. «Субъектные» критерии – это ситуативные стороны объекта для субъекта, многокачественные и многоуровневые образования в субъективно-личностном пространстве образа. «Объектные» критерии – это предметные качества объекта безотносительно к специфике позиции субъекта [1].

В.В. Знаков также указывает на две составляющие общения, которые определяют взаимопонимание: субъект-субъектный и объективный компоненты общения. С точки зрения В.В. Знакова, взаимопонимание – это предметно обусловленный процесс, имеющий выраженный ситуативный характер. «В межличностном понимании наиболее явно представлены субъект-субъектные компоненты взаимодействия, объективная составляющая общения оказывается как бы отодвинутой на задний план, невидимой при поверхностном анализе» [2, с. 102]. Взаимопонимание в совместной деятельности включает в себя две взаимосвязанные формы:

- взаимопонимание как согласование индивидуальных пониманий объекта труда (предмета общения);

- взаимопонимание как понимание личностных особенностей партнеров.

Позиция В.Н. Панферова перекликается с позицией В.В. Знакова. Он указывает на неадекватную взаимосвязь объектных и субъектных свойств человека, реализуемых в процессе взаимодействия. «Взаимодействие людей, по мнению В.Н. Панферова, осуществляется через отражение предметно выраженных взаимосвязей человека с окружающим миром вещей и людей, но в процессах практического общения люди следуют своим впечатлениям друг о друге независимо от меры их адекватности, т.е. мера адекватности устанавливается субъективно без учета объектных, предметных условий» [4, с. 84]. Для формирования адекватного представления об участниках процесса

взаимодействия необходимо учитывать как объектные, так и субъектные свойства человека, реализуемые в процессе данного взаимодействия.

Л.Г. Сагатовской теоретически выделены три типа отношений людей друг к другу. При первом типе отношений познающий относится к человеку как к объекту, познать который необходимо для решения своих целей. При втором типе отношений познающий относится к другому человеку как к субъекту в том смысле, что он учитывает его личностные качества со своей точки зрения, т.е. субъективно. В третьем типе отношений познающий комплексно стремится понять субъективно-личностные характеристики другого человека и оценить объективно-предметные показатели взаимодействия в процессе общения [6, с. 29-30].

С.В. Ковалев отмечает тот факт, что в принятой в настоящее время трактовке ситуации взаимодействия приоритет отдается определенным внешним событиям, что существенно принижает роль самого социального субъекта в ситуации взаимодействия. С точки зрения данных исследователей, субъективные факторы всегда включены в генезис ситуации в качестве ее неотъемлемого звена. Чтобы образовалась актуальная для субъекта ситуация, недостаточно иметь определенные объективные внешние предметные условия и обстоятельства. Необходимо иметь и определенного субъекта, со стороны которого должна присутствовать психологическая готовность, в первую очередь, определяемая потребностно-личностными характеристиками. Поскольку приоритет образования ситуации может быть отдан как внешним, предметным условиям, так и психологической готовности личности включаться в условия, необходимые для образования ситуации, С.В. Ковалев предлагает выделять, по крайней мере, два класса ситуаций. Первый класс, в котором перводействующее значение принадлежит внешним обстоятельствам, он называет «классом объектных ситуаций». Вторым классом – «субъектных ситуаций». Субъектные ситуации вызываются почти исключительно психологической готовностью субъекта, его актуальными потребностями [3, с. 35].

Таким образом, содержание взаимодействия человека с человеком составляют два основных контекста: объективно-предметный контекст условий, образующий предметную основу ситуации, и контекст субъективно-личностных отношений,

регулируемых субъективными взаимоотношениями партнеров, включенных в ситуацию. Соответственно, учет двух выделенных контекстов (как контекста объективно-предметных условий, так и контекста субъективно-личностных взаимоотношений) позволяет успешно решать ситуации взаимодействия.

Целью нашего экспериментального исследования явилось изучение взаимосвязи, существующей между социальным интеллектом и спецификой понимания контекстов ситуации взаимодействия у будущих педагогов. Приведем некоторые данные корреляционного анализа, осуществленного нами с использованием дихотомического коэффициента.

Сильная положительная корреляционная связь высокого уровня развития социального интеллекта выявлена с пониманием двух контекстов ситуации взаимодействия - объективно-предметного и субъективно-личностного ($\phi = 0,74$, при $p < 0,01$).

Сильная положительная корреляционная связь среднего уровня развития социального интеллекта выявлена с пониманием одного контекста ситуации взаимодействия - объективно-предметного или субъективно-личностного ($\phi = 0,7$, при $p < 0,01$).

Сильная положительная корреляционная связь низкого уровня развития социального интеллекта выявлена с отсутствием понимания контекстов ситуации взаимодействия ($\phi = 0,74$, при $p < 0,01$).

Корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что студенты - будущие педагоги с высоким уровнем развития социального интеллекта учитывают как объективно-предметный, так и субъективно-личностный контексты ситуации взаимодействия, а учет двух этих контекстов обуславливает высокий уровень развития социального интеллекта.

Будущие педагоги со средним уровнем развития социального интеллекта склонны к пониманию одного контекста ситуации взаимодействия -

объективно-предметного или субъективно-личностного. Таким образом, учет одного контекста ситуации взаимодействия обуславливает средний уровень развития социального интеллекта.

Анализ данных позволяет констатировать, что студенты с низким уровнем развития социального интеллекта не учитывают контексты ситуации взаимодействия, что может свидетельствовать о том, что низкий уровень развития социального интеллекта обусловлен непониманием контекстов ситуации взаимодействия.

Данные экспериментального исследования подтверждают, что понимание двух контекстов ситуации взаимодействия (объективно-предметного и субъективно-личностного) обуславливает высокий уровень развития социального интеллекта; понимание одного контекста ситуации взаимодействия (объективно-предметного или субъективно-личностного) - средний уровень развития социального интеллекта; отсутствие понимания контекстов ситуации взаимодействия - низкий уровень развития социального интеллекта у студентов - будущих педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ерастов, Н.П.* Психология общения / Н.П. Ерастов. - Ярославль, 1979. - 96 с.
2. *Знаков, В.В.* Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. - М., 1994. - 235 с.
3. *Ковалев, С.В.* Психотехнологии личностной эффективности / С.В. Ковалев. - М., 2002. - 510 с.
4. *Панферов, В.Н.* Восприятие и интерпретация внешности людей / В.Н. Панферов // Вопросы психологии. - 1974. - №2. - С. 24-34.
5. *Рубинштейн, С.Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1973. - 423 с.
6. *Сагатовская, Л.Г.* Психолого-педагогические проблемы воспитания и образования / Л.Г. Сагатовская. - Томск, 1973. - 76 с.

Лицензия А № 001633 от 2 февраля 2004 г.

Сдано в набор 28.03.05 г. Подписано к печати 14.04.05 г.
Тир. 300 экз. Уч.-изд. л. 19,52. Усл. печ. л. 20,46.
Формат 60×84¹/₈. Гарнитура Таймс.