
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2016 • № 3 (12)**

**Scientific journal
2016 • № 3 (12)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2016

Omsk
Publishing house OSPU
2016



ISSN 2309-9380

**ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2016. № 3 (12)**

Редакционный совет

Волох О. В., доктор политических наук, профессор,
председатель редакционного совета
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор
Чекалёва Н. В., доктор педагогических наук, профессор
Шаров А. С., доктор психологических наук, профессор

Редколлегия журнала

Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор,
главный редактор
Горнова Г. В., доктор философских наук, доцент,
заместитель главного редактора
Федяева Н. Д., доктор филологических наук, доцент,
заместитель главного редактора

Антилогова Л. Н., доктор психологических наук, профессор
Беренд Н., профессор (Мангейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Киричук Е. В., доктор филологических наук, доцент
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Красноярова Н. В., кандидат философских наук, доцент
Кротт И. И., кандидат исторических наук, доцент
Лапчик М. П., доктор педагогических наук, профессор
Медведев Л. Г., доктор педагогических наук, профессор
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор
(Абакан)
Рагулина М. И., доктор педагогических наук, профессор
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор
(Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Смолин О. Н., доктор философских наук, профессор
Тряпицына А. П., доктор педагогических наук, профес-
сор (Санкт-Петербург)
Чуркин М. К., доктор исторических наук, профессор
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент
Шипилина Л. А., доктор педагогических наук, профессор

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-59612
от 10 октября 2014 г.
Подписной индекс 53075

Адрес редакции:
644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2016

© Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический
университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Горнова Г. В. Методология исследования
сущности города: объективированные формы
городской культуры (к 300-летию Омска)..... 8

Карпова Л. М. Философская рефлексия сна
в трудах Августина 12

Ковалевский А. А. Трансформация смерти
в искусстве..... 15

Кордас О. М. Маска как инструмент
антропосоциогенеза..... 19

Красноярова Н. Г. Философия культуры
П. А. Флоренского 23

Мельников О. А. Лекция по теоретической
механике в контексте гносеологии И. Канта ... 27

Нефёдова Л. К. Архетипическое как этико-
онтологическое и правовое основание
практики возвращения детей..... 30

Чуркин М. К. Оздвортцы центральных
и западных губерний России: факторы
этнокультурной идентичности и миграционный
потенциал (XIX – начало XX вв.)..... 34

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Батюшкина М. В. Некоторые общие замечания
о направлениях прикладной лингвистики 40

Богданова Е. С. Текствоспринимающая
деятельность: интеграция знаний..... 44

Дьякова Т. А. Этнокультурная основа
репрезентации локальных реалий во
фразаологических единицах со значением
«быть близким к смерти» (на материале
украинских восточнослобжанских говоров).. 47

Комова Д. Д. Анималистическая лексика
в латиноамериканском медийном дискурсе.... 51

Литвинова Н. Б. Структурно-семантическая
актуализация исторической информации
в вербальном пространстве диалектного
текста-воспоминания 55

Новоселова Н. В. Эмотивные фразеологические единицы современного французского языка (структурно-грамматический аспект)..... 59	Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М. Формирование социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью 98
Федяева Н. Д. «Блеск и нищета» нормы: задание части 2 ЕГЭ по русскому языку как объект нормативных оценок 62	Ткачева Е. А. Сущность и структура артистических умений будущих учителей 102
Шестова А. А. Отражение феномена «социальные сети» в заголовках британских и российских СМИ 64	Толстокорова О. В. Методы развития познавательного интереса учащихся на уроках истории 105
ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО	Чуркина Н. И. Участие базовой кафедры в формировании регионального педагогического сообщества 108
Арпентьева М. Р. Мифические формулы в бульварных романах 70	Шестова А. А., Тебенькова Н. Г. Опыт использования web-страниц на занятиях по дисциплине «Страноведение и лингвострановедение (английский язык)».... 111
Леушина О. В. К проблеме системно-структурного анализа баллады А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...» 75	СЛОВО МОЛОДЫМ
ПЕДАГОГИКА	Ветрова О. С. Антонимы как лексико-стилистическое и текстообразующее средство языка (на примере произведений Д. С. Лихачева) ... 116
Безвиконная Е. В., Волох Т. С. Базовая кафедра педагогического вуза в общеобразовательной организации: методический аспект 82	Сосновская А. А. Концептообразующая функция паремий с компонентом «старый» 119
Дука Н. А., Стовба А. А. Об исследовании вовлеченности студентов педагогического университета в образовательный процесс..... 85	СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ
Козловская Е. В. О ранних формах религиозности: материалы в помощь преподавателю 87	Максименко Л. А. Мой путь в философию ... 122
Кравченко Н. В. Особенности формирования субкультуры современного подростка-кадета90	Чинакова Л. И. Воспоминания о Любове Петровне Федоровой 125
Мацько Д. С. Правила преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов (организационно-методический этап)..... 92	Сведения об авторах 127
Подворный И. А. Проблемы современного состояния военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи..... 95	Информация для авторов 129



ISSN 2309-9380

**NEWSLETTER OF OMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY.
HUMANITARIAN RESEARCH**

**Scientific journal
2016. № 3 (12)**

Editorial Board

Volokh O. V., Doctor of Political Sciences, Professor,
Editorial Board Chairman
Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Chekaleva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sharov A. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editorial Staff

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences,
Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyayeva N. D., Doctor of Philological Sciences,
Deputy Chief Editor
Antilogova L. N., Doctor of Psychological Sciences, Professor
Berend N., Professor Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Kirichuk E. V., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Krasnoyarova N. V., PhD in Philosophy, Associate Professor
Krott I. I., PhD in History, Associate Professor
Lapchik M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Medvedev L. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
(Abakan)
Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Novosibirsk)
Smith P., Professor (Arlington, USA)
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Tryapitsina A. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Profes-
sor (Saint Petersburg)
Churkin M. K., Doctor of Historical Sciences, Professor
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor
Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Certificate of registration ПИ № ФС77-59612
of October 10, 2014

Index 53075

Editorial office address:

OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk
Omsk, Publishing house OSPU, 2016

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Omsk State Pedagogical University», 2016

CONTENTS

PHILOSOPHY

Gornova G. V. Research methodology of the city:
objectified forms of urban culture (to the 300
anniversary of Omsk) 8

Karpova L. M. Philosophical dream reflection in
Augustin's works..... 12

Kovalevsky A. A. Transformation of death in art..... 15

Kordas O. M. Mask as an instrument of
anthropogenesis..... 19

Krasnoyarova N. G. Culture philosophy of
P. A. Florensky..... 23

Melnikov O. A. Lecture on theoretical mechanics
in the context of Immanuel Kant's gnoseology ... 27

Nefedova L. K. Archetypal as ethical, ontological
and legal grounds for nurturing practice
of children 30

Churkin M. K. Single homesteaders "odnodvoret"
of the central and western provinces of Russia:
factors of ethnocultural identity and migration
potential (XIX – early XX centuries) 34

LINGUISTICS

Batyushkina M. V. Common notes of the some
kinds of applied linguistics..... 40

Bogdanova E. S. Text perceiving activity:
knowledge intergration 44

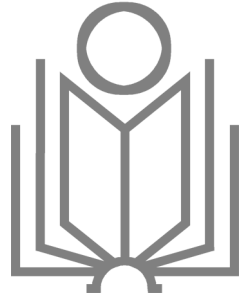
Dyakova T. A. Ethnocultural basis of
representation of the local realia in phraseological
units that mean "to be close to death" (based
on the materials of the ukrainian east sloboda
dialects) 47

Komova D. D. Animalistic vocabulary in Latin
American media 51

Litvinova N. B. Structural and semantic
actualization of historical information in verbal
area of dialectal text-remembrance 55

Novoselova N. V. Emotive phraseological units of the modern French language (structural and grammatical aspect)	59	Steblyak E. A., Gassenrik E. A., Tolstushenko K. M. Formation of social-temporal representations of children and adolescents with intellectual disabilities	98
Fedyaeva N. D. "Splendours and miseries" of the norm: task of the second part of the USE in the Russian language as an object of normative evaluations	62	Tkachyova E. A. Essence and structure of the future teachers' artistic skills	102
Shestova A. A. The reflection of the phenomenon "social networks" in the headings of British and Russian mass media	64	Tolstokorova O. V. Methods of development of cognitive interest of students at the lessons of history	105
LITERATURE. LITERATURE STUDIES. FOLKLORE			
Arpentieva M. R. Mythical formulas in shockers ..	70	Churkina N. I. Participation of a specialized department in formation of the regional pedagogical community	108
Leushina O. V. On the issue of system-structural analysis of A.S. Pushkin's ballad "Once there lived a poor knight..."	75	Shestova A. A., Tebenkova N. G. A case of using web-pages in the course of "Country study and lingua country study (the English language)"	111
PEDAGOGICS			
Bezvikkonnaya E. V., Volokh T. S. Basic department of pedagogical higher education institution in the general education organization: methodical aspect	82	LET THE YOUTH SAY	
Duka N. A., Stovba A. A. On the problem of pedagogical university students' involvement research	85	Vetrova O. S. Antonyms as a lexical-stylistic and text-forming means of the language (by the example of D.S. Likhachev's works)	116
Kozlovskaya E. V. On early forms of religiosity: materials for teachers	87	Sosnovskaya A. A. Concept-formational function of paroemias with the component "old"	119
Kravchenko N. V. Peculiarities of formation of the present junior cadet's subculture	90	MEMORY PAGES	
Matsko D. S. The rules of teaching english to university students of non-linguistic specialties (methodological stage)	92	Максименко Л. А. Мой путь в философию ...	122
Podvorny I. A. Problems of the current state of military-vocational counselling of the students ..	95	Chinakova L. I. Воспоминания о Любви Петровне Федоровой	125
		Information about the authors	127
		Information for the authors	129

ФИЛОСОФИЯ



Горнова Г. В. Методология исследования сущности города: объективированные формы городской культуры (к 300-летию Омска)

Карпова Л. М. Философская рефлексия сна в трудах Августина

Ковалевский А. А. Трансформация смерти в искусстве

Кордас О. М. Маска как инструмент антропосоциогенеза

Красноярова Н. Г. Философия культуры П. А. Флоренского

Мельников О. А. Лекция по теоретической механике в контексте гносеологии И. Канта

Нефёдова Л. К. Архетипическое как этико-онтологическое и правовое основание практики взращивания детей

Чуркин М. К. Одинодворцы центральных и западных губерний России: факторы этнокультурной идентичности и миграционный потенциал (XIX – начало XX вв.)

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СУЩНОСТИ ГОРОДА: ОБЪЕКТИВИРОВАННЫЕ ФОРМЫ ГОРОДСКОЙ КУЛЬТУРЫ (К 300-ЛЕТИЮ ОМСКА)

В статье предложена методология изучения города. Городские идеалы, мифы и метафоры позволяют осмыслить духовную культуру города, социальные практики горожан и варианты их жизненных стратегий. Зафиксирован ряд экспертных мнений, выраженных в период ожидания 300-летнего юбилея города Омска.

Ключевые слова: город, идеал, миф, метафора, смысл, Омск.

RESEARCH METHODOLOGY OF THE CITY: OBJECTIFIED FORMS OF URBAN CULTURE (TO THE 300 ANNIVERSARY OF OMSK)

The article suggests a methodology for exploring the city. Urban ideals, myths and metaphors make it possible to comprehend the spiritual culture of the city, social practices and options for their citizens living strategies. Fixed a number of expert opinions expressed during the period of the 300th anniversary of the city of Omsk.

Keywords: city, ideal, myth, metaphor, meaning, Omsk.

Городские идеалы, мифы и метафоры есть объективированные формы проявления сущности города, сохраняемые городской культурой. Они объективированы в текстах, в деятельности и поведении людей, фиксируют варианты жизненных стратегий, сохраняются социальной памятью и могут быть эксплицированы с помощью содержательного анализа документальных, биографических и художественных текстов. Анализ городских идеалов, мифов и метафор позволяет приблизиться к постижению сущности города.

Городской идеал представляет собой единство, синтез идеала города и идеала горожанина. Идеал города выступает носителем определенного устройства города, характеризует условия и образ жизни населения, оказывается связанным с определенными философскими учениями. Идеал города – это всегда некая абстракция. Идеал характеризуют в основном безотносительно к какому-либо городу. Идеал города – это некое «чистое, урбанистическое» состояние. Идеал города морально нагружен. Область знания, которая продуцировала идеалы города (философия, религия, искусство), с необходимостью оказывается «замкнутой» на этику. Как правило, мораль есть последнее основание идеала. Идеал оправдывается представлениями о должном и недолжном, о благе и об ущербе и т. д. – всем тем, что является своеобразным этическим материалом идеала.

Идеал горожанина формируется на основе идеала города, является производным от него и, по сути, является идеалом человека в его социальном качестве. В результате эволюции городских идеалов современный город вобрал в себя смыслы и ценности идеалов предшествующих эпох и существует как поликультурное, полиидеальное образование.

Городской идеал Омска артикулирован нечетко, не является самостоятельным образованием, а представляет собой производное отдельных аспектов имперского идеала и идеала индустриального города. Причем в имперском городском идеале, семантику которого составляет ведущая оппозиция «центр империи/метрополия и периферия/провинция», на его долю приходится пассивная позиция вначале отсталой окраины империи (Российская империя), а затем удаленной периферии (Советский Союз). В этом

смысловом поле также действует сильный аттрактор – идея Сибири, в сферу притяжения которой попадает Омск.

Идея Сибири, воплощающая региональный патриотизм, вступает в противоречие с имперским идеалом, в противовес колониальной политике центра формируется образ сильной территории, способной к обретению независимости («Сибирь – территория свободы»). Теоретическую оформленность такая форма патриотизма получает в идеологии сибирского областничества конца XIX – начала XX века и вновь актуализируется в конце XX – начале XXI века в неособластничестве. Идея Сибири оказывается настолько емкой, что включает в себя, поглощает все городские идеалы сибирских городов, нивелируя различия между ними. Получается, что Омск, Новосибирск, Томск и другие сибирские города приобретают сходное «лица необщее выражение». В итоге сибирская региональная идентичность оказывается сильнее локальной городской идентичности.

В работах омского художника Дамира Муратова идея Сибири, вполне по-гегелевски, обретает свою конкретную форму и в современном искусстве осуществляет тот самый процесс самопознания. Картины «Сибирь – остров свободы» и «Соединенные штаты Сибири» – манифест независимости и сибирской идентичности. «Сибирский сувенир» (на картине изображены кандалы) – горький и ироничный взгляд на историю и современность – объединяет две стороны идеи: с одной стороны, территория свободы, с другой – каторга. Но, возможно, свобода необходимо имеет эти две стороны, разрешаясь в смысле, закреплённом в широко употребляемом устойчивом выражении, что дальше Сибири не сошлешь.

Исторически в городской культуре идеалообразование индустриального города представлено параллельно существующими негативным и позитивным идеалами, с существенным преобладанием первого. Негативность идеала индустриального города обусловлена прежде всего взрывным ростом промышленного производства и влиянием роста машинного производства на социальные, экономические и экологические условия жизнедеятельности людей. Резкий переход от традиционного общества к индустриальному изменил его социальную структуру: вызвал массивно-

ванное перемещение в города сельского населения, плохо адаптированного к жизни в новых социально-экономических условиях, способствовал обострению противоречий между трудом и капиталом, а также крайне неблагоприятно воздействовал на природную среду.

Позитивность идеала индустриального города связана с развитием науки и техники, ростом производительности труда, массового производства и потребления, повышением уровня жизни по сравнению с предшествующими периодами. В обеих версиях идеала важным различающим критерием позитивной/негативной оценки выступает качество городской среды.

Надо отметить достаточно парадоксальную ситуацию: как правило, и в общественном сознании, и в искусстве негативный аспект идеала индустриального города является преобладающим. При рефлексии над жизнью такого города и в таком городе на первый план выходит марксистская проблема отчуждения. При социальном отчуждении сущности человека индустриальный город оказывается орудием этого отчуждения: отчуждение от родовой сущности, от средств и продукта производства, отчуждение человека от человека в процессе производства, отчуждение от природы – не только происходит в условных декорациях индустриального города, но и инициируется самим его устройством.

Однако в Омске в массовом сознании закрепился позитивный идеал индустриального города, так как именно в шестидесятые годы прошлого века накопленный промышленный потенциал был использован для преобразования города: строительство многоэтажных домов позволило расселить людей из бараков и коммуналок, общественные пространства города благоустраивались, развернулось масштабное зеленое строительство. Отголоски успехов советских шестидесятых-восьмидесятых годов, не конкретизированная в целостных объектах гордость за научно-технические достижения (например, производство, связанное со сферой космических исследований было развито, но сами космические аппараты в большинстве своем целиком собирались не в Омске и взлетали не в Омске) порождает у современных омичей ностальгию по славному прошлому.

Городская мифология составляет одно из измерений городской культуры и убедительно показывает, что миф в его различных формах сохраняет свое место в духовном мире человека. Урбанистические мифы делятся на три основные вида: урбогонические мифы (мифы об основании города), городские этиологические мифы (о свойствах тех или иных городских объектов/явлений/процессов) и эсхатологические городские мифы (в них содержатся мотивы грядущей гибели города). Городские мифы отчасти раскрывают идеал человека в его социальном качестве, отчасти – в творческом качестве. Городская мифология влияет на формирование городской идентичности как чувства сопричастности городу и его жителям.

Урбогонические мифы раскрывают, как правило, не только коллективные представления о происхождении города, но и неявно содержат ответ на вопрос, зачем этот город нужен именно в этом месте. Возможно, что урбогонические мифы – это «предварительный» ответ на вопрос о смысле города.

Урбогонический миф Омска – это миф о городе-крепости. Основное позитивное значение мифологеми – укреп-

ленный населенный пункт, приспособленный к упорной обороне, – расширяется целым комплексом дополнительных значений: от случайности возникновения Омска (Бухольц по указу Петра I шел искать золото и открывать новые торговые пути, но экспедиция потерпела неудачу и возникла необходимость в основании крепости) до функциональной несостоятельности (крепость, на которую никто не нападал).

Урбогонический миф Омска – миф амбивалентный, в нем отражены противоположные чувства по отношению к городу, с одной стороны, патриотическая гордость за предков, расширяющих границы страны, осваивающих новую территорию, терпящих невзгоды, выполняющих свой долг и сохраняющих верность отечеству. С другой стороны, преобразование крепости с течением времени в острог, в котором содержались арестанты, ссыльные (см. мифологеми О. М. С. К. [1]), обретающая со временем сильное звучание тема каторги, т. е. восприятие города как места отбывания наказания.

В этом плане крайне интересен интернет-мем «Омичи после смерти опять попадают в Омск» и созвучный ему, более известный – «Не пытайтесь покинуть Омск». То, что эти фразы стали мемами, указывает на силу их эмоционального воздействия, спонтанно и неконтролируемо распространяется только та информация, которая способна задевать за живое. В этих фразах сплавились воедино тема судьбы (рока, обреченности) и тема искупления (возможности избыть наказание, «отработать карму»). Но первый мем можно воспринять и по-другому – не безысходно, а вполне себе в духе бунта и протеста Камю, – а может, Омск – это и не самое плохое место для нового круга жизни? А может, в этом и открывается пока неведомая нам грань свободы? Ведь в конце концов концепция кармы неразрывно связана со свободой воли, с нравственной ответственностью человека. А может, это и есть правильный ответ на вызов – опять оказаться в Омске?!

Городские этиологические мифы представляют собой объяснительные мифы-повествования, в которых разъясняется в мифологической форме происхождение какого-либо городского феномена, явления или фиксируются особенности социальной жизни города. К этиологическим омским мифам можно отнести, в частности, все разновидности столичного мифа, пытающиеся закрепить право города на особое место в системе сибирских или даже российских городов: Омск – третья столица, Омск – столица Степного края, Омск – индустриальная столица, Омск – столица Сибири.

Наверное, самым значимым в ряду этих столичных мифов является миф о третьей столице/Белой столице, поскольку этот миф, во-первых, имеет реальные исторические основания – события времен Гражданской войны, во-вторых, он действительно указывает на особость/неповторимость города – Омск был единственным городом, ставшим столицей белого движения, в отличие, допустим, от урбогонического мифа Омска – как крепости основывались очень многие города. У этого мифа – богатый бэкграунд, исторически-социальный, например, в том, что даже по прошествии почти ста лет рождается очень сильный эмоциональный отклик, который в пределе опять может свестись к вопросу о самоопределении: «Ты за кого? За белых или за красных?». Визуальный:

Омск – белый город, полгода засыпан снегом, летние ярко-белые облака, осенние белесые туманы.

Особенности омского хронотопа «схвачены» в мифах о плоском городе, тихом городе, закрытом городе: в таком городе время течет по-особенному, медленно и неспешно, с одной стороны, завораживая и погружая в размышления, с другой стороны, негуманно, эта вязкость времени останавливает развитие города, заставляет задыхаться творческих людей, не дает реализоваться судьбам и замыслам. Равнинный, плоский, однообразный ландшафт города поддерживает такое течение времени. Эти и многие другие мифы собраны в «Словаре мифологии Омска».

Создатели «Словаря» Е. В. Груздов и А. В. Свешников зафиксировали коллективные представления жителей города от событий большой политической истории (Колчак, Белая столица), истории культуры классической (Достоевский) и современной (ГрОб), геополитической истории (Степная столица), современной истории (омское метро), до вполне конкретных, внятных и осязаемых «вещей» городской повседневности (омское пиво, сыр «Омичка») [2]. «Словарь мифологии Омска», как и всякий хороший словарь, пробуждает активность читателя: вызывает любопытство и провоцирует отправиться в свободный поиск перехода по ссылкам, тем самым конструируя уже свой собственный мифологический образ города, позволяет читателю включиться в этот интерактив и в какой-то мере на непродолжительное время стать соавтором.

Слабые отзвуки эсхатологических мотивов содержатся в топонимических мифах «Ом» и «Асгард», неявно отсылающих к теме Армагеддона. Таким образом, если в урбогонических мифах возвеличиваются результаты творческой деятельности человека, то в городских эсхатологических мифах содержатся пророчества о неминуемой каре, которая последует за разрушением социального идеала, содержащего в себе основные качества социальности человека, характерные для данной эпохи.

Стремление человека к краткому и лаконичному выражению сущности города реализуется в форме урбанистической метафоры. Урбанистическая метафора представляет собой синтез городского мифа и идеала, в ней рациональность идеала и образность мифа снимаются и образуют новое качество. Урбанистическая метафора – это вид тропа, в котором осуществляется перенос свойств одного явления городской жизни на другое, где присутствует скрытое сравнение различных аспектов бытия города, городской культуры. Урбанистические метафоры являются также и теоретическими формами, в которых осуществляется познание города. Они манифестируют основную идею концепции города, отражают качества самого человека, позволяют интерпретировать процессы, происходящие в городе, являются средством интеграции представлений о городе как форме социальной действительности.

К числу урбанистических метафор, активно функционирующих в Омске, относятся: метафора центра – «Омск – центр Западной Сибири» (географический, промышленный, культурный, научный) или вариация этой метафоры – «Омск – столица Сибири» (Белая столица, Степная, театральная, культурная и т. д.), «Омск – город-сад» (разные интерпретации этой метафоры: «Город будущего», «Заброшенный сад», «Утраченный рай»).

Поэтические метафоры «Город тихий как сон», «Город воздушных фрегатов» Р. Рождественского и Л. Мартынова представляют собой авторскую конкретизацию классической метафоры «Город детства».

Процесс метафоризации представлений об омской действительности идет непрерывно, поскольку урбанистическая метафора является средством интеграции представлений о городе не только в социальном аспекте, сходном для членов социальной общности, но и в психологическом, лично переживаемом смысловом оттенке. К примеру, на форуме городских сообществ и активистов «Сборка», проходившем в Омске 18 и 19 июня 2016 г., в свободной дискуссии метафорические образы озвучивались представителями профессионального сообщества архитекторов: «Омск – бывшее дно бывшего океана» (Н. П. Шалмин), «Город нереализованных замыслов» (И. Г. Стуканева), «Город открытых возможностей» (Н. П. Шалмин и И. Г. Стуканева). Экономист О. М. Рой, описывая региональную специфику существования Омска как моноцентричного города, неожиданно затронул тему одиночества города.

Городские активисты предлагали следующие метафоры: Омск – это город-трафик, город-портал, город пути, что понималось ими как трансформация прежде всего молодого человека, взаимодействующего с городом. Он рождается в Омске или приезжает в него, как правило, получает достаточно качественное образование в многочисленных высших учебных заведениях города, период его личностного и социального взросления проходит в городе, а затем он отправляется дальше, в поисках себя и судьбы, но Омск в нем что-то неуловимо меняет, добавляет какое-то качество, но сам процесс этого изменения скрыт и неопишем, мы можем видеть только то, что на входе и на выходе, а процесс преобразования – это «черный ящик», он непознаваем. Идея непознаваемости нюансов такой трансформации породила интересную метафору «Омск – город качественного абсурда», которая в духе теории хаоса пытается пояснить, каким образом Омск несмотря ни на что выполняет одну из самых важных функций хорошего города – воспроизводить социальную норму.

Однако представляется, что предельностью для Омска, т. е. возможностью создать метафорическую модель города, в которой бы замыкались теоретические концепции, возникло понимание города и пути его развития, обладают не метафоры центра, столицы или пути, а метафора сада.

Смысл, данный нам предельной метафорой, задает стереотипные варианты поведения в городе и позволяет увидеть в нем некую особость общественных связей и отношений. В городе мастеров важно быть мастером; в городе-базаре – купцом; в городских джунглях можно быть либо хищником, либо жертвой; в городе-машине механик становится главной персоной; в мегаполисе огромный набор социальных ролей позволяет быть всем. Город-сад предполагает наличие садовника, который терпеливо превращает природу в культуру, не уничтожая при этом природы.

В метафорическом описании города как сада содержится синтез основных смыслов омских идеалов и мифов. Метафора «город-сад» имела эмпирическую достоверность и легко верифицировалась, но сейчас эти предикаты утратили. Позитивный идеал индустриального города закреп-

пился в общественном сознании прежде всего потому, что зримо менял городскую среду, за несколько десятилетий, за время жизни одного поколения жителей, город преобразился: появились парки и скверы, в которых ежегодно высаживались сотни тысяч кленов, лип, тополей, акаций, хвойных деревьев. На улицах города высаживали миллионы цветов. Позитивность идеала поддерживалась наглядной демонстрацией того, что развитие промышленности изменяет облик города в лучшую сторону.

В метафоре сада происходит «снятие» коллективных представлений о природном и социальном ландшафте города. Целый ряд «растительных» метафор описывают Омск: «город-сад», «город-лес» (одичавший сад), «город-пень» (вырубленный сад). Расположение Омска в зоне лесостепи порождает мифологическое представление об Омске как о городе, стоящем на границе степи и леса, разделяющем степь и лес, тем самым поддерживая структуру ландшафта (или мироздания?), задавая правильный пространственный порядок. Сад является синтезом степи и леса, сохраняя их позитивные свойства (например, степь – это простор, ощущение свободы), нивелирует отрицательные аспекты этих явлений, которые они привносят в город, у степи – пыль, снежные бури, наводнение, грязь, у леса – одичание, заброшенность. Г. Ю. Мысливцева отмечает, что ветер, пыль и вода – это природные субстанции Омска, изначально заданные ландшафтом еще до появления человека. И именно этот ландшафт стал питательной почвой для романтических фантазий о городе-саде [3, с. 33].

Также метафора сада работает и со смыслами пути, трансформации, которые оказались наиболее близки молодым людям. Как происходит это взаимодействие? Одно из этимологических значений слова «культура» – это возвращение, возделывание, культивирование, т. е. то, что имеет отношение к деятельности по созданию сада, которая оказывается синонимичной деятельности по воспитанию как социализации и культурному преобразованию (ср. «детский сад»). Получается, что город-сад способствует воспроизводству социальной нормы, поддерживает передачу социального опыта и культурных эталонов от поколения к поколению. Этой социальной эстафете соответствует оттенок смысла образа сада, отсылающий к вечному обновлению и смене циклов жизни: есть время цветения и время увядания, которое опять сменяется цветением и плодоношением.

У образа города-сада есть еще и такое неожиданное значение – он способен служить условием философствования. Город сам по себе есть предпосылка философии. Именно в городе человек создал философию и науку. Однако город как генератор культурогенеза является и генератором противоречий, он насыщен вещами, процессами и отношениями. В нем тяжело сделать паузу, выключиться из суеты повседневности, сосредоточиться на размышлении. И поэтому представляет интерес пространственная практика, появившаяся в античности: превращение заброшенных мест в городе в сад и создание в нем философской школы. Сад Академа у Платона впоследствии преобразовался в академию, у Ликейя Аристотеля был сад для прогулок – перипаты, отсюда позднейшее название учеников Аристотеля – перипатетики, сад Эпикура был прибежищем от жизненных бурь,

местом, где можно насладиться общением с друзьями, ученики Эпикура стали «философами сада» [4, с. 9].

Помимо когнитивного содержания в метафоре важно еще то, что она создает эстетическое переживание, в ней изначально заложены ценностные отношения. Метафора «город-сад» предполагает такое воплощение прекрасного, по сравнению с которым реальные города проигрывают, даже если в них есть сады Семирамиды. Метафора «город-сад» поэтому всегда подернута неким ностальгическим флером, затаенной тоской по прошлому.

Неизбывность этой ностальгии имеет явные архетипические основания, восходит к религиозным представлениям. В христианской религии существуют три образа рая – это сад, город и небеса. Образы сада и города употребляются значительно чаще, поскольку они конкретнее, имеют аналог в жизни человека и поэтому легко представимы в отличие от абстрактного образа небес. В Ветхом Завете рай описывается как прекрасный земной сад Эдем, находящийся на Востоке, в котором безмятежно существует человек. В Новом Завете рай – это город без печали и смерти, Небесный Иерусалим, который представляет собой совершенную проекцию земного города.

Далеко не все люди, попадающие в сферу воздействия архетипического образа «город-сад», осознают оттенки религиозного смысла, содержащиеся в нем, но практически все горожане хотели бы жить именно в таком городе.

Архетипическая мечта о наступлении золотого века, о создании рая на земле нашла свое отражение и в коммунистической идеологии. Этот образ до сих пор активно функционирует в постсоветском пространстве, и неважно, что он не имеет ничего общего с текущей градостроительной политикой.

Этот образ порождает в нас желание жить в таком городе, в том числе и потому, что в нем неявно задействованы оттенки смысла, отсылающие нас к безмятежности и покою рая. Город-сад вбирает в себя два основных предиката христианского рая, совмещает в себе рай Ветхого и Нового заветов.

Приближение в реальности к такому городу, его воплощение в нашей повседневной жизни могло бы стать хорошей психотерапией для общества.

1. Груздов Е. В. О. М. С. К. // *Словарь мифологии Омска*. URL: <http://ru.mifomsk.wikia.com/wiki/> (дата обращения: 01.07.2016).

2. Груздов Е. В., Свешников А. В. *Хождение в народ–2: из опыта работы над «Словарем мифологии Омска»* // НЛО. 2005. № 74. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/74/gr26.html> (дата обращения: 01.07.2016).

3. Мысливцева Г. Ю. «Себя-познающий ландшафт» Омска. Опыт интерпретации визуальных и вербальных текстов // *Территория мечты: сб. тр. Г. Ю. Мысливцевой*. Омск, 2014. С. 30–33.

4. Красноярова Н. Г. *О философии сада* // *Сибирский сад – территория мечты: сб. материалов научно-художественного проекта*. Омск-Новокузнецк. 2002 год. Омск: Изд-во ОГИК музея, 2004. С. 6–9.

© Горнова Г. В., 2016

ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ СНА В ТРУДАХ АВГУСТИНА

В статье рассматривается опыт философской рефлексии сна и сновидений в произведениях Августина. Основная цель исследования – экспликация тех значений сновидческого опыта в трудах средневекового мыслителя, которые могут быть востребованы сегодня в методологическом плане для разработки философской концепции сна и сновидений.

Автор статьи приходит к выводу о том, что в трудах Августина обнаруживаются философские основания различных направлений исследования сновидческого бытия человека, намечена философская программа исследования сна в трех ее основных аспектах: онтологическом, гносеологическом и антропологическом.

Ключевые слова: сон, сновидение, сон-откровение, сон-искушение, сновидческий опыт, интерпретация сновидений, образы сновидений, антропологическая триада.

Обращение к трудам средневекового мыслителя в поисках оснований современной философской концепции сна и сновидений не является просто данью традиции. Необходимость подобного шага обусловлена по крайней мере двумя обстоятельствами: во-первых, как известно, средневековое философское мышление погружено в контекст религиозной веры, где обнаруживаются общие черты методологии постижения интуиций религиозного мироощущения и сновидческого опыта: и то, и другое требует рационализации, перевода на язык понятий; во-вторых, именно Августин не просто продолжает античную традицию отношения к сновидениям в рамках платонической философской парадигмы, дополняя ее христианской установкой, но задает новый вектор философско-антропологической рефлексии феномена сна.

Рассмотрение взглядов Августина необходимо предварить несколькими пояснениями.

История культуры свидетельствует о том, что проблема сна и сновидений обнаруживает себя в повседневном опыте людей в двух взаимосвязанных аспектах: практическом и теоретическом. Первый состоит в том, чтобы использовать сновидения как источник знаний о будущем, как «руководство к действию». Такой прагматический подход к сновидениям возникает в традиционных культурах в двух практиках: инкубации (вынашивания сновидений) и онейрокритики (снотолкования).

В период поздней античности и раннего средневековья этот подход возобладавал настолько, что приобрел характер «онирической лихорадки», как пишет Ж. Ле Гофф, характеризуя повышенный интерес к толкованию снов в обществе того времени [1, с. 332].

Второй подход к сновидениям – теоретический формируется в результате попыток людей понять природу сна, сущность и функции сновидений, их источники, и не просто истолковать сновидческие символы, но постичь с их помощью глубины человеческой души, а также смыслы, выводя-

PHILOSOPHICAL DREAM REFLECTION IN AUGUSTIN'S WORKS

In the article the experience of philosophical reflection of dreams in Augustin's works is considered. The main purpose of the article is the explication of the dream experience meanings in Augustin's works that may be required today in the methodological plan for developing of philosophical concept of dreams.

The author of the article comes to conclusion that in Augustin's works philosophical bases of different research trends of dream being are found; the philosophical research plan of dream in its three basic aspects: ontological, gnoseological and anthropological is proposed.

Keywords: dream, dream-revelation, dream-temptation, dream experience, dreams' interpretation, dreams' images, anthropological triad.

щие за границы повседневного человеческого опыта. Такой подход был представлен в античной философии раннего и классического периодов.

Что же касается философии поздней античности, последней ее школы – неоплатонизма, то, как отмечает Ж. Ле Гофф, «Плотин и его ученики, Порфирий и Ямвлих, включают сновидения в свое философское учение, в котором они доказывают возможность прямого общения человека с Богом посредством экстаза и созерцания» [1, с. 333]. Таким образом, можно констатировать, что намечается определенная трансформация теоретического подхода, по крайней мере границы его применения уже значительно сужаются, акцент переносится на богопознание.

Французский исследователь отмечает еще одну, специфическую черту того времени: тенденцию к сближению теоретического и практического подходов к сновидениям, именно такой метод использовал Артемидор, создавший первый «Сонник» («Онейрокритика»), сохранившийся до наших дней [1, с. 333].

В дальнейшем, по мере становления христианской церкви, отношение к снам начинает меняться, и ко времени Августина утверждаются уже осуждение и даже запрет снотолковательных практик как пережитка языческой культуры. Однако это не препятствует теоретическому подходу к сновидениям, исходная установка которого была дана Тертуллианом, подразделившим все сновидения на три группы: ниспосланные Богом, насланные демонами и произвольно возникающие в душе человека.

Эту установку, вслед за предшествующими ему отцами церкви, разделяет и Августин, стремясь, в отличие от Тертуллиана, раскрыть роль и значение сна для познания внутреннего мира человека. Сон становится неизбежным предметом изучения при размышлении о душе, приобретая характер пути к раскрытию ее тайн, иначе говоря, становится методом познания. (Заметим, задолго до того, как Фрейд назовет сон «царской дорогой к бессознательному»).

Самым главным сном в биографии мыслителя, в становлении его собственной души является сон-откровение, ниспосланный Богом матери Августина, утешающий и предсказывающий. О нем он пишет в «Исповеди»: «Ей приснилось, что стоит она на какой-то доске, и к ней, улыбаясь, подходит юноша; она же – сокрушена печалью. Он спрашивает ее, в чем причина ее слез, но видно, что он знает ответ. Она говорит, что скорбит о гибели моей, но юноша отвечает: «Не печалься, взгляни: вот, он рядом с тобою». Она посмотрела и видит: я стою рядом, на той же доске. Откуда этот сон? Не значит ли он, что Ты преклонил слух Твой к сердцу ее? О, всеблагий и всемогущий! Ты печешься о каждом из нас так, будто он – единственное творение Твое, и обо всех – как о каждом! И когда я услышал об этом сне и попытался истолковать его так, что мать моя будет там же, где и я, она твердо ответила: «Нет, мне ведь было сказано не «где он, там и ты», но «где ты, там и он» [2, с. 46–47].

Мать Августина, горевавшая, видя, как ее сын погибает в распутной жизни, молившаяся Богу, была им услышана, ей были посланы во сне надежда и утешение, что сын ее окажется там же, где и Бог, будет обращен в христианство, то есть будет спасен. Именно так интерпретирует этот сон Августин. И хотя на страницах сочинений Августина можно встретить интерпретации целого ряда других снов – посланий свыше, о которых повествует Библия, этот сон занимает особое место как в биографии, так и в философской антропологии мыслителя.

Августин очень внимателен также к снам иного рода – беспокойным, не утешающим, а терзающим не только душу, но и тело человека – здесь он выходит за рамки личного опыта, подчеркивая, что подобные сны посещают всех людей, они посылаются демонами. Более того, власть демонов над людьми с наибольшей силой проявляется в сновидениях, когда «телесные чувства бывают усыплены или притуплены» [3, с. 925], например, когда люди испытывают чувство тяжести, то видят себя во сне выючными животными, демоны как бы демонстрируют свою силу, свою способность превращать людей в животных. Сны, насылаемые демонами, приносят большой вред человеку еще и потому, что ужасы, представляемые в них, невозможно отличить от действительности, такова сила обмана подобных сновидений.

Таким образом, Августин эксплицирует проблему истинных и ложных репрезентаций мира в сновидениях. Он идет дальше, задавая вопросом: мир, который видит человек в состоянии бодрствования, и мир его сновидений – один и тот же? И этот вопрос не случаен: ведь хорошо известна древняя традиция понимания снов как странствий души в иных мирах. Августин же не следует этой традиции, будучи убежденным в том, что спящий, точнее, его душа, не переносится ни в какой другой мир. Ложными в силу сна могут оказаться лишь телесные чувства. Логические же положения (объективно истинные, абсолютные истины) не меняются. Здесь мыслитель высказывает очень современную мысль об объективном содержании сновидений [4, с. 93].

Далее Августин ставит задачу в изучении сновидений: «исследовать, истину ли они передают, когда действительно что-то передают» [4, с. 94].

На пути решения этой задачи складывается довольно сложная картина, в которой, на первый взгляд, преоб-

ладает субъективность: душа «отвлекается от этих чувств и восстанавливает их чувствительность как бы посредством своего рода праздников, перебирает сама по себе целыми рядами и на разные манеры образы вещей, которые через них получила; все это и составляет собой сон и сновидения» [4, с. 254].

Здесь обращает на себя внимание очень интересное замечание о природе сна и сновидений: произвольность, праздничность, (т. е. необязательность, отдых), можно сказать, творчество образов – вот что такое сновидение. Душа оказывается способной конструировать сновидения из материала своей памяти, переживаний и впечатлений прошедшего дня, желаний – явных и скрытых, идеалов, мечтаний, создавая причудливые образы и фантастические картины, за которые, как считает Августин, она не несет ответственности перед Богом.

В то же время эта работа души имеет объективную основу: «душа простирается в ощущение и в нем чувствует и различает теплое и холодное, шероховатое и гладкое, твердое и мягкое, легкое и тяжелое. Затем, вкушая, обоняя, слушая, видя, она различает бесчисленные особенности вкусов, запахов, звуков, форм» [4, с. 254]. Августин подчеркивает неразрывную связь тела и души, которая обнаруживается в сновидениях. Состояние души и сна не противоречат друг другу: «Сон приводит в бесчувственное состояние и, некоторым образом, заслоняет телесные чувства. Душа же, однако, уступает этому изменению с удовольствием, потому что оно изменение, возобновляющее телесные силы после трудов, происходит по закону природы» [4, с. 433]. Последнее замечание представляется очень важным, поскольку, по существу, содержит мысль о возможности исследований сна естественно-научными методами. Так мыслитель фактически закладывает основы онтологии сна.

Кроме того, душа и во сне продолжает чувствовать и понимать. Истина одна – для спящего и для бодрствующего. Если же во сне душа чем и ослаблена, так это касается только власти ее над телом, связи с телесностью, собственная же ее жизнь продолжается, причем без искажения. Августин отмечает, что иллюзорность действия соседствует с истинностью мысли и ощущения во сне: «...такое телесное изменение, какое представляет собою сон, может отнимать у души пользование телом, но не ее собственную жизнь» [4, с. 433]. Так философ формирует основы гносеологии сна.

Каков же критерий отличения истинного от ложного во сне? Тем более, что «душа сонного, хотя удивительно и бодрствующая, может обманываться образами тел, как если бы это были сами тела» [4, с. 1464].

Августин обращает внимание на то, что во сне обнаруживается связь души не только с телом, но и с духом, причем, что интересно, дух в собственном смысле оказывается менее совершенной способностью души, нежели ум. Именно ум позволяет человеку прояснять истинные смыслы снов. Оказывается, что сам сновидящий бывает не в состоянии истолковать свой пророческий сон, и этот факт Августин убедительно демонстрирует на примере известного библейского сна фараона, истолкованного Иосифом.

«Отсюда ясно, – пишет мыслитель, – что пророчество принадлежит скорее уму, чем духу в собственном его смысле, как некоторой низшей в сравнении с умом душевной силе,

в которой запечатлеваются представления о телесных предметах. Таким образом, Иосиф, истолковавший, что означали собою семь колосьев и семь коров, был больше пророк, чем фараон, который видел их во сне. Фараон имел дух, настроенный к видению, а Иосиф – ум, просвещенный к уразумению. У фараона был язык, а у Иосифа – пророчество, потому что у первого было представление только предметов, а у последнего – истолкование представлений» [4, с. 1474].

Таким образом, сновидец и снотолкователь могут различаться: один видит только знаки, другой же способен раскрывать значения и смыслы. (Неслучайно, что одни люди вспоминают сны, другие же их забывают.) Истинный же пророк, как считает Августин, – это тот, кто обладает и духом, способным к видению, и умом, способным к истолкованию, поэтому философ выступает против слепой веры в сновидения, которые представляются пророческими, то есть несущими истину, считая, что их необходимо критически осмысливать, соотнося со священным Писанием.

Августин решает сложнейшую гносеологическую задачу: определить, как возникают образы, не связанные с чувствами, образы отсутствующих в данный момент тел (не важно, в сновидениях или в бодрствовании, видимо, как он полагает, здесь присутствует некий общий механизм).

Сама душа самостоятельно эти образы породить не может, поскольку связана с телом. Чтобы они возникли, она должна отрешиться от тела: «...такое состояние обыкновенно называется экстазом. В этом состоянии человек ни присутствующих тел не видит, даже и с открытыми глазами, ни звуков не слышит: все внимание его души устремлено или на телесные образы при помощи телесного зрения, или на бестелесные, не представляемые ни в каком телесном образе предметы при помощи зрения духовного» [4, с. 1478]. Мыслитель честно признается, что не знает, какова природа образов сновидений и экстаза, но это ему представляется не менее загадочным, чем факт формирования обычных зрительных образов: «...я гораздо больше удивляюсь и изумляюсь тому, с какою быстротой и легкостью душа составляет в себе образы тел, которые она видит с помощью глаз, нежели видениям сонных и даже находящихся в экстазе» [4, с. 1488]. Для него абсолютно ясно лишь то, что образы эти – не телесной природы.

Размышляя над этим, Августин, наряду с воображением, присущим душе, предполагает вмешательство духа, своеобразную помощь душе со стороны последнего. «Иные полагают, – пишет он, – что человеческая душа в самой себе имеет некоторую силу прорицания. Но если так, почему же она не всегда может, хотя и всегда хочет? Может быть, потому, что не всегда получает помощь, чтобы могла? А когда получает, возможно ли, чтобы эта помощь никому не принадлежала, или принадлежала телу? Остается поэтому думать, что она принадлежит духу» [4, с. 1488].

Но о каком духе говорит Августин? Если о человеческом духе, как духовном зрении, духовном созерцании, то здесь вполне угадывается завершение антропологической триады: тело – душа – дух, присутствующей в сновидении. С одной стороны, это так, но, с другой – философ раскрывает противоречивую природу человеческого духа, который сообщается как с добрыми, так и со злыми духами (демонами).

«Неудивительно, – пишет он, – что и одержимые демоном говорят иногда истину относительно того, что не подлежит чувствам присутствующих; потому что вследствие какого-то, уж и не знаю какого, сокровенного привмещения этого духа происходит то, что он становится как бы одним с духом страждущего и одержимого. Когда же в эти видения человеческий дух восхищается духом добрым, то уже ни в коем случае не следует сомневаться, что созерцаемые им образы служат знаками других предметов, и притом таких, которые полезно знать, ибо это уже – дело Божие» [4, с. 1480].

Интересно, что здесь Августин размышляет о более сложной сновидческой символике, чем та, которую представляют обманчивые телесные образы, в форме которых дьявол искушает душу человека во сне (о них шла речь выше). С такого рода обманчивыми образами борется обычный человеческий разум, оберегая душу от искушений дьявола.

Образы же духовной природы гораздо сложнее, и различение добрых и злых духов – задача не из легких. Доступна ли она любому человеческому разуму? Августин прямо отвечает на этот вопрос: «Различать (эти состояния) весьма трудно в том случае, когда дух злобы действует спокойно и говорит, не причиняя никакого телесного страдания, порою даже истину, предсказывая полезные вещи и принимая вид, как написано, ангела света [II Кор XI: 14], с целью уловить в свои сети, снискав доверие в очевидно добром. Думаю, что это различие возможно только при помощи того дара, о котором ведет речь апостол, когда говорит о дарах Божиих, что иному дается «различение духов» [I Кор XII: 10]» [4, с. 1480], иначе говоря, этой способностью могут обладать лишь избранные люди.

К вышесказанному необходимо добавить, что серьезное отношение Августина к сновидческому бытию человека обусловлено не только сложившейся до него традицией – и он вполне отдает ей дань, когда относится к сновидениям буквально: обращая внимание на сны-пророчества, сны-искушения, а также тогда, когда использует сон метафорически – как смерть (например, толкуя сон Адама, как смерть Христа; или сон души, как смерть человека и т. п.). Однако Августин не был бы новатором, если бы остановился только на этих аспектах. Он расширяет теоретический подход к исследованию сна до уровня философского.

Конечно, нельзя утверждать, что Августин разработал некую теорию сна, однако он предвосхитил целый ряд эвристически наполненных идей и положений, которые либо уже легли в основу соответствующих изысканий либо вполне могут стать программными для последующих.

Подводя итоги, следует отметить, что философ, по существу, предвосхищает проблему сознательного и бессознательного в индивидуальной психике человека, выявляя значение сновидческого опыта для познания его внутреннего мира, он предвещает также идею архетипов коллективного бессознательного.

В трудах Августина прокладывает себе дорогу рационалистическая методология: именно разум, как утверждает мыслитель, позволяет раскрыть такой источник истины, каким может быть сон, именно разум разрушает иллюзорность и ложь сновидческих образов. (Понятно, что речь идет о разуме человека, получающего помощь Бога – мы имеем дело со средневековым типом рациональности.)

Чрезвычайно важно отметить, что в трудах Августина намечена, можно сказать, философская программа исследования в трех ее основных аспектах: онтология сна, гносеология сна и антропология сна.

1. Ле Гофф Ж. Средневековый мир воображаемого: пер. с фр. / общ. ред. С. К. Цатуровой. М.: Издат. группа «Прогресс», 2001. 440 с.

2. Августин А. Исповедь. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 1997. 464 с.

3. Августин А. О граде Божием. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. 1296 с.

4. Августин А. Об истинной религии. Теологический трактат. Минск: Харвест, 1999. 1600 с.

© Карпова Л. М., 2016

УДК 130.2

А. А. Ковалевский
A. A. Kovalevsky

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЕРТИ В ИСКУССТВЕ

Переживание смерти укоренено во многих областях бытия человека, в том числе и в искусстве. В какой-то мере и искусство, и культура появляются именно для снятия деструктивного переживания смерти. Смерть фактически становится одним из основных элементов развития искусства, влияет на его содержание и форму, периоды и жанры, спектр методов, демонстрирует единство процесса развития искусства и смерти.

Ключевые слова: смерть, культура, искусство, разложение, символ, живопись.

TRANSFORMATION OF DEATH IN ART

The experience of death is rooted in many areas of human life, including the arts. In a manner, art and culture appear exactly for relieve destructive experience of death. Death actually becomes a fundamental element of development of art, influences its content and form, periods and genres, range of methods, demonstrating the unity of the process of the development of art and death.

Keywords: death, culture, art, decomposition, symbol, painting.

Смерть является фундаментальным феноменом в индивидуальном и коллективном сознании, но со временем она меняет свои формы, определяя этими изменениями всю культуру человека: религию, науку, искусство, способы производства. Посредством переживания смерти они объективируются в культуре и наиболее ясно это происходит в сфере искусства, которое не столь стремится рационализировать эти переживания, а изображает их именно в первичных чувственных образах. Однако смерть является таким объектом искусства, который частично определяет и содержание и форму искусства, из-за чего оно, во-первых, становится зависимым от смерти как таковой, а во-вторых, развивается в единстве содержания и формы.

Данные антропологии подтверждают тот тезис, что «культура первых цивилизаций просыпается с новым видом на смерть. Собственно новое, радикально новое отношение к покойнику, а через него – к смерти вообще и порождает цивилизационно-культурный процесс в том виде, в котором его сегодня можно застать и охватить историко-аналитическим взором» [1, с. 36]. Это исследует в своих работах Ж. Батай, который пишет о том, что сама культура строится на двух взаимосвязанных аспектах – осознании смерти и эротизме. Он выводит это на основании первых произведений искусства – наскальных рисунков, изображающих картины именно этих двух аспектов одновременно [2, с. 273–280].

Но даже до зарождения искусства первыми знаками культуры стали надгробные сооружения, выделяющиеся из природного ландшафта, нарушающие естественность и пространства, и времени [1, с. 17], то есть культура как сфера подлинно человеческого бытия одним из важнейших своих источников имеет осознание смертности и ее приро-

ды. Это осознание проявляется в особом отношении к мертвым сородичам, заставляющем производить над ними такой неестественный акт как погребение. Но оно основывается на том, что первое естественное отношение к смерти и мертвому – это ужас, и именно для его искоренения или ослабления и развивалась культура, но лишь сильнее тем самым укореняла смерть в себе в борьбе с ней. Хотя смерть и стала из природного явления культурным, преображенным человеческой деятельностью и посредством этого ритуализированной и социализированной, смягчив деструктивное влияние осознания смерти на человека.

Для этого смягчения люди создали первичные трансцендентальные картины мира с богами, духами, загробным миром, которые становятся мифами и религиями – первыми сформированными культурными объективированными негативными переживаниями смерти и основаниями культуры. Потому З. Фрейд и пишет о том, что вся культура выросла из переживания убийства отца, а точнее из ощущения вины за убийство, за смертность вообще и побег от нее. Получается, что культура обязательно строится на принуждении и запрете влечений, а искусство должно компенсировать все эти запреты, поэтому в некотором роде так отрицательны и деструктивны, как сама смерть, и основные элементы культуры, например смысл как таковой. «Трупное, прах каким-то образом «вписаны» в смысл, смыслу «предшествует» труп и тогда сама «культура – это театр трупов» [3, с. 50]. Ведь смысл относится к реальному как к умершему и появляется только в процессе «тления» и «распада» некой конкретной единичности для перехода во всеобщее. Фактически это процесс идеализации вещи, включающий в себя определение ее значения путем ее

отрицания, то есть смерти [3, с. 50–51]. Даже в ракурсе произведения искусства его конкретный смысл тоже оказывается смертелен, так как определяется целью произведения, цель – завершением, а завершение всегда предполагает под собой смерть как единственно возможное окончание, нечто смертельное в принципе.

И только благодаря наличию смысла может появиться символичный язык культуры, который указывает на частичную небытийственность, так как символ тоже отрицает собой конкретный предмет, являясь на самом деле синтезом предмета и его смысла, не находящегося в объективном мире. Символический образ становится поэтом трупом в том смысле, что существует как вещь, которая презентует свое отсутствие, приходя к единству своего присутствия и отсутствия. Это ведет к удвоению мира, где мир культуры является полем чистого воображения и неантисципации, которые только и могут создать нечто прекрасное в глазах человека, разрушая при этом объективность.

Поэтому можно сказать, что произведение искусства является ирреальным, так как существует как антитеза реальности. А в своем разрушении реальности искусство исходит из разрушения телесности мира, увеличивая свою абстрактность и уменьшая материальную объективацию, стараясь отказаться от наличного мира. Это видно на примере развития искусства во времени и в жанровой структуре, данном Г. В. Ф. Гегелем. Во времени он выделяет три последовательных этапа развития искусства – символический, классический и романтический, которые соответственно направлены на презентацию объекта, его идеала и его выражения. Содержательное развитие тут стремится от вещи к ее внешнему, а форма выражения возвращается к изначальной, но в более осознанном виде, что только подчеркивает современную важность разложения мира. А в своей структуре жанров искусство усложняется так: архитектура, скульптура, живопись, музыка, поэзия [4, с. 8–21]. В этом развитии отчетливо виден отказ от тела, материальности, конкретности и объективности, что позволяет увидеть аналогию со смертью, которая входит в саму структуру искусства.

Хотя не все содержание искусства можно связать со смертью и разделить его на негативное и позитивное (соответственно с изображениями смерти и жизни, различия и гармонии, вызываемыми негативными и позитивными переживаниями) согласно идее И. Канта о том, что эстетическое восприятие может быть связано со страхом, грустью, одиночеством и тогда воспринимаемый таким образом объект является возвышенным, в то время как позитивные чувства говорят о прекрасном объекте [5, с. 88]. Возвышенное волнует именно тем, что несет в себе спектр негативных переживаний, соответствующих смерти, а прекрасное привлекает внешней заманчивостью самой жизни.

Негативное искусство, опирающееся на смерть и использующее данные переживания, основывается на конфликте и его преодолении как борьбе со смертью, благодаря чему сами смерть, страх, борьба, отчаяние, одиночество становятся основами сюжета, иногда персонифицируясь в героев. Из подобного сюжета появляется драма, трагедия, концентрирующиеся именно на данных аспектах человеческой жизни и проявившиеся впервые в античном театре.

Из всех театральных трагедий вытекает, что человек оставляет в мире след своей мысли, желания, знания, чувства и действия, но они же и отвращают человека от универсального ритма мира, погружая его в страдание, которое конструирует человеческий мир. Театральная трагедия учит созерцать это страдание как предсмертельное состояние в его кровавом отблеске, углублять его, раскрывая и очищая. «Она учит нас погружаться в это чистое человеческое страдание, которым мы проникаемся телесно и духовно, чтобы обнаружить в нем не смысл существования, но нашу окончательную сущность, а с нею – полное обладание своей человеческой участью. Тем самым мы господствуем над переносимым и непонятым страданием посредством страдания понятого и утешенного» [6, с. 330]. Таким образом, изображая смерть и ее аналоги, театр стремится к осознанию смерти и посредством этого к уменьшению ее деструктивного влияния. Благодаря этому стремлению смерть попадает в структуру театральное действие, в котором актер использует свое тело, жесты, чувства в качестве аналога воображаемого героя, «он оказывается захвачен ирреальным, вдохновлен им. Не персонаж реализуется в актере, а актер ирреализуется в своем персонаже» [7, с. 313].

Сходные процессы происходят и в литературе, где основой жизни и творчества поэта становится эскапизм как бегство от реального мира в воображаемый и иллюзорный, из-за чего и переживания смерти в ней становятся не конкретны, но вымещены, существуя в нереальном, в которое автор бежит от смерти. Но каждый литературный мотив как устойчивый минимально значимый предикативный семиотический элемент художественного текста в соотношении с танатологическим мотивом полностью совпадает, так как мотив смерти всегда что-то завершает [8, с. 22–23]. Смерть занимает в содержании и структуре литературы настолько важное место, что «с психоаналитической точки зрения, можно говорить не только о влечении к смерти, но и о влечении к письму о смерти, которое представляет собой форму сублимации танатологического инстинкта. Частота обращения автора к теме смерти обусловлена уровнем его деструктивной энергии» [8, с. 29]. Однако стремление к смерти может выражаться не прямо через упоминание смерти, но и через соответствующие архетипы – старости, преступления, войны и воина, болезни и врача, потусторонних существ, экстремальных ситуаций. В поэзии и живописи они также могут представляться через сон, ночь, пустоту, серость, стены и ворота, хаос, разделения.

И даже в музыке возможно передать мотив смерти. Ее прослушивание может сопровождаться катастрофическим мироощущением или же определенное произведение может быть создано как похоронный марш, реквием или месса, обозначая смерть через погребение и спектр соответствующих эмоций. Сюжеты смерти могут присутствовать в исполнении хора или в опере. А в некоторых случаях музыкальные произведения становятся документами страхов и ожиданий своего времени, пронизанными ужасом смерти, войны. Этого можно достичь сменой ритма, тональностью, использованием религиозных и средневековых мотивов, минора и нисходящего характера, а также неопишемого печального, гневного или агрессивного звучания [9], которые указывают на то, что смерть способна репрезентиро-

ваться и в максимально беспредметном искусстве, тем более связывая в нем содержательное осмысление смерти и форму его выражения.

Настолько значимую роль смерть занимает в искусстве не только потому, что она определяющая для бытия человека, но и потому, что она в своей пугающей безобразности является вызовом всему эстетическому. А как вызов жизни вообще она нарушает границы возможного, обнаружение которых является одной из основных задач искусства. И даже прямое изображение смерти означает ее определенное символическое переживание, попытку выйти за небытие акта смерти внешним наблюдением над ней и репрезентацией. Но так как в разные исторические периоды отношение к смерти было различным, то и в искусстве она выражалась по-разному, принимая различные содержательные образы и меняя форму репрезентации себя и мира в целом.

Так в архаичном сознании для понимания смерти как феномена использовались антропоморфные образы, изображающие богов, героев, ангелов, низших мифологических существ, отвечающих за умирание или связанных с загробным миром. Позже в искусство вошли изображения мертвых и смерти, указывающие на переживание смерти как самостоятельного явления. Уже в I в. н. э. в римской живописи появились мертвецы, символизировавшие смерть и ее связь с жизнью, а позже появились такие символы смерти, как адамова голова (череп с костями) и мрачный жнец (скелет с косой, мечом или песочными часами). Они символизируют одновременно и естественность, и насильственность смерти, смирение и страх перед ней.

Расцвет образов смерти и ее переживания приходится на культуру средневековья, которая сделала страдания и смерть культом, деформировав этим природу негативных переживаний смертности. Основным мотивом искусства становятся страдания и смерть Христа, а также сцены смерти различных христианских святых, которые живописны, многочисленны и многообразны в иконографии. При этом если в древних мифах персонажи кричат от боли, то христианские мученики принимают ее смиренно, изображая невротическую тягу к смерти. Часто также использование образов апокалипсиса и его четырех всадников, изображающих смерть, голод, войну и болезнь, посланных Богом, можно понять как объективно необходимые человечеству.

К концу средневековья возникают также такие жанры, как пляска смерти, триумф смерти и позже ванитас – натюр-морт с черепом, увядшими цветами, гнилыми фруктами и т. д. Все они активно символизируют умирание и главенство смерти над жизнью. Они изображены в билии на фресках, гравюрах, в стихах, танцах, пантомимах, театральных мистериях, в скульптурных изображениях на порталах готических церквей и соборов, где смерть в образе скелета вступает в танец со своим партнером. В триумфе смерти она вопреки веселости танца воинственна. При этом такие образы так или иначе эксплуатируют не просто тему смерти, а тему разложения, физического распада умирающего, мертвого тела и того, что происходит с ним в могиле.

Но исследователи расходятся во мнениях о роли образа смерти в этих произведениях. Некоторые считают, что возникновение макабрической темы связано с возникающим индивидуализмом, новым мировосприятием, проник-

нутым страстной любовью к жизни, ощущением полноты бытия, в котором коллективное сознание лишь переосмысливает явление смерти. Тогда можно сказать, что в плясках смерти смерть совсем не страшна, а знакома, показывает ее обыденность в быту и единство смерти и жизни [1, с. 39]. Как пишет по этому поводу Ф. Арьес: «Образы смерти и разложения не выражают ни страха смерти, ни страха перед потусторонним, даже если они и использовались для достижения этого эффекта. Мы склонны видеть в этих образах знак страстной любви к миру здешнему, земному, и болезненного сознания гибели, на которую обречен каждый человек» [10, с. 138–139]. Противоположная точка зрения у Й. Хейзинги, который предполагает, что появление скелетоподобного облика смерти связано с любованием безобразным, получением чувственного наслаждения от созерцания отвратительного и ужасного. Это выражение психологического состояния европейца того периода, кризисное мироощущение, страх перед красотой и жизнью, несущих страдания [11, с. 238]. Оно вызвано жестокостями войн и эпидемий, является переживанием травмы и попыткой остановить смерть, перестать грешить с помощью раскаения, наиболее плодотворного, сочетающегося с принципом «помни о смерти».

В Новое время с расцветом наук, и в том числе анатомии, мертвое тело и смерть перестают быть настолько пугающими, так как их загадка больше не является такой мистической. Поэтому с XVIII века смерть изображается более в русле политического и социального действия. Хотя некоторые художественные направления стараются сохранить иррациональность и тревожность человеческой жизни. Например, романтизм превозносит символы смерти – печаль, тоску, боль, одиночество, отчуждение от природы. Продолжая эту традицию экспрессионизм в попытке выразить все переживания автора концентрируется на его тревоге, страхе, безысходности, тоске. Для этого он использует и старые темы распятия, апокалипсиса, войны, а также урбанизации, обозначая смертельную опасность города для человека. Своими средствами для этого экспрессионизм выбирает иррациональность, эмоциональность, гротеск, мистичность, трагичность. Новые формы и методы изображения снова оказываются напрямую связаны с попыткой передать содержательный аспект именно проблемы смертности.

С попытками сделать искусство более позитивным, что диктуется логикой производственного индустриализма, переживание смерти в искусстве усиливается в отдельных его направлениях. Например, далее из романтизма развивается декаданс (и символизм), который нередко сопровождался эстетизацией греха и порока. Для декадентов искусство чуждо жизни, но потому и тоскует по ней. Сам мир ничтожен и тускл, поэтому появляется ненависть к нему и интерес к тайнам вне жизни, вследствие чего декаданс превозносит тайну, страсть, смерть. Смерть в нем не пугающая и сакральна, а эстетична, хотя образы для нее были взяты непосредственно из социального опыта, дававшего предчувствие катастрофы, гибели, смертельную тоску, безнадежность, отчаяние, отрицавших волю к жизни. Смерть в таком мире становится единственно истинной, реальной и пленительной своей реальностью, поэтому она больше

не поражает, становится близкой. Такой любовью к смерти как к последней реальности проникнуто все модернистское искусство.

Вся суть современного искусства может быть описана негативной характеристикой Н. А. Бердяевым относительно кубизма и футуризма, которые разлагают в себе естественную органичность мира. Искусство аналитически разлагает и расчленяет реальность для того, чтобы художник добрался до основания вещей, скрытого за их материальным покровом, поэтому негативность современного искусства дематериализует мир. Так в нем происходит нарушение черты оседлости бытия, исчезновение всех определенно очерченных образов предметного мира и устранение из него самого человека [12, с. 8–11].

Устранение прямых образов смерти в искусстве приводит к их символическому изображению и даже само искусство меняется от вытесненных в него переживаний, используя новые методы для демонстрации разрушения, разложения, разлагаясь само. В неспособности выразить разложение мира искусство все более усиливает свои попытки «убить» этот мир, находя для этого все новые методы и потому развываясь.

Культура постмодерна еще более деструктивна в своей направленности на разрушение и отрицание, но в ней происходит смещение акцентов. В некотором смысле можно даже провести параллель между ней и средневековьем в отношении к смерти. Так, обоим присуща амбивалентность, одновременное чествование карнавала и смерти и некрофильное символическое пространство, к которому в современности добавились кино, телевидение, Интернет, субкультуры и видеоигры, раскрывающие детскую жестокость и возрождая средневековую традицию присутствия детей на казнях с пытками. Они характеризуются эротизацией, натурализацией, публичностью, внезапностью, коллективностью, персонификацией смерти. Смерть в них является культурным продуктом, ресурсом получения удовольствия, обращенным к страхам и скрытой деструктивности человека, в то время как на реальную смерть наложено табу, и она заменяется игрой на тему смерти. Так, с одной стороны, массовое производство искусства ведет к тому, что происходит ценностное смешение транслируемого, смертей и развлечений. Возникает дистанцирование, которое делает любую информацию игровой, а с помощью способов монтажа, цветокоррекции и т. д. достигается гораздо более качественная истинность, вытесняя реальную смерть массой ее образов. С другой стороны, такие основные направления постсовременного искусства, как, например, акционизм, уничтожают границы самого искусства, его пространственность и концентрируются на моменте во временности, актуализируя телесность, причем зачастую в ее разложении.

Таким образом, можно проследить тенденцию осмысления смерти в искусстве и то, какую роль это осмысление играет в процессе развития искусства. Усложняясь, оно уходит от символического и прямого изображения смерти как репрезентации мистического небытия к конкретным, но бессодержательным образам смерти. Но фундаментальная функция культуры по осмыслению смерти в таком случае заставляет искусство искать все новые способы понять смерть, и потому смерть все глубже проникает в сущность искусства, делая его более абстрактным, субъективным, отрицающим реальность в ее объективности. Именно поэтому мы можем видеть такие кардинальные изменения образов, методов и форм искусства, которым необходимо будет развиваться и дальше в этом направлении в силу нерешаемости проблемы смерти и необходимости искусства для непрекращающихся поисков решения этой проблемы.

1. Демичев А. В. *Философские и культурологические основания современной танатологии: дис. ... д-ра филос. наук.* СПб., 1994. 280 с.

2. Батай Ж. *Из «Слез Эроса»* // Фокин С. Л. *Танатография Эроса. Жорж Батай и французская мысль середины XX века.* СПб.: Мифрил, 1994. С. 269–310.

3. Евстропов М. Н. *Некрогенеалогия смысла: Гегель, Хайдеггер, Бланшо. Сообщение I* // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 351. С. 50–57.

4. Гегель Г. В. Ф. *Эстетика.* М.: Искусство, 1971. Т. 3. 623 с.

5. Кант И. *Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного* // Кант И. *Собр. соч.:* в 8 т. М.: Чоро, 1994. Т. 2. С. 85–142.

6. Барт Р. *Культура и трагедия* // Новые переводы. Хрестоматия в помощь студентам-филологам / под ред. Н. Т. Пахарьян. М.: Изд-во УРАО, 2005. С. 328–330.

7. Сартр Ж.-П. *Воображаемое. Феноменологическая психология восприятия.* М.: Наука, 2001. 319 с.

8. Красильников Р. Л. *Танатологические мотивы в художественной литературе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук.* М.: МГУ, 2011. 54 с.

9. Уваров М. С. *Смерть и погребение в музыке* // *Фигуры Танатоса* № 6. Кладбище. СПб.: Изд-во Ин-та Человека РАН, 2001. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/uvarov-ms/smer-t-i-pogrebenie-v-muzyke> (дата обращения: 01.09.2016).

10. Арьес Ф. *Человек перед лицом смерти.* М.: Прогресс, 1992. 528 с.

11. Хейзинга Й. *Осень средневековья.* СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 768 с.

12. Бердяев Н. А. *Кризис искусства.* М.: СП Интерпринт, 1990. 48 с.

© Ковалевский А. А., 2016

МАСКА КАК ИНСТРУМЕНТ АНТРОПОСОЦИОГЕНЕЗА

В статье рассматривается роль маски в становлении человеческой природы и рождении социальной структуры общества. Феномен маски соотнесен с ходом социального и культурного становления человека. Показано, что маска является символической формой осмысления отношений человека и его социальной роли, искусственно закрепляющей внеприродный способ бытия человека.

Ключевые слова: маска, антропосоциогенез, ритуал, тотемизм, инициация, социальный порядок.

MASK AS AN INSTRUMENT OF ANTHROPOGENESIS

The article discusses the role of the mask in the formation of human nature and the birth of the social structure of society. The phenomenon of the mask correlated with the progress of social and cultural formation of the person. It is shown that the mask is a symbolic form of understanding the relationship between man and his social role, artificially enshrining human existence outside of nature.

Keywords: mask, anthropogenesis, ritual, totemism, the initiation, the social order.

Одним из древних и универсальных символических средств, непосредственно связанных с телом, является маска – важнейший атрибут ритуального поведения. В своем пластическом воплощении как накладка на лицо из разных материалов в виде антропоморфного или зооморфного изображения маска известна в человеческой культуре еще со времен неолита. Разнообразные типы масок, их функции в погребальных, тотемических и других раннерелигиозных культурах привлекали внимание этнографов, антропологов, культурологов. В ритуальной маске как конкретном материальном объекте культуры обретает реально-психологический статус и проявляется зарождающееся человеческое мышление. С точки зрения философской антропологии феномен маски интересен в его соотнесении с ходом социального и культурного становления человека. По нашему мнению, маска выступает как один из инструментов, входящих в комплекс социально-психологических механизмов организации и регулирования зарождающегося человеческого общества, представленный системой мифов, ритуалов, табу. Маска является средством невербальной коммуникации, эффективно действующим на эмоционально-чувственном уровне. Символические значения маски многогранны.

Мы предлагаем рассмотреть маску как одну из культурных «опор», помогающую в самоопределении человека в процессе материально-духовных трансформаций. В архаическую эпоху, когда естественно незнание человеком самого себя, маска помогает в познании мира, становится одним из символов самоопределения человека, механизмом самоидентификации, становится отчуждаемым «Я» (хотя понятия «Я» в современном значении еще не существует).

Этнограф Я. В. Чеснов говорит, что для первобытного человека характерен «диффузный образ личности», человек распадается на множество составляющих элементов. Человек в первобытной культуре не самодостаточен, он «виртуален» и нуждается в проявлении. Формирование человека начинается с детства. Во многих культурах младенца, «мягкого» от рождения, «доделывают», придают ему твердость – «ножки выпрямляют, бровки разглаживают, носик вытягивают», крепко пеленают. Его вылепливают, как бы накладывая на него твердую маску. «В народной культуре объекты природы налагаются на человека, маскируя его. Действия с грудным ребенком, который с точки зре-

ния народной культуры все еще находится в генеративном состоянии, направлены на создание вокруг него маски. Эта маска – то же самое тело, но распределенное, разъятое» [1, с. 91]. Маска указывает на недостаточность человека, становится «знаком достоверности бытия» [1, с. 93]. Таким образом, не только человек духовный, но и человек физический не является результатом естественного процесса, его «искусственно» формируют культура и социум. Вокруг человека создается символическая маска как культурная и социальная оболочка, вписывающая биологического индивида в сообщество.

Маска – неперенный атрибут ключевых ритуальных практик, в которых идет самоопределение как коллектива в целом, так и каждого его члена в отдельности. На ранних этапах развития человеческой культуры самоидентификация индивида напрямую соотнесена с включением в коллективное целое. «Я» знает и ощущает себя лишь постольку, поскольку воспринимает себя как члена некоторой общности, поскольку видит себя объединенным вместе с другими в единство рода, племени или социального союза» [2, с. 187]. Судьба отдельного человека зависит от жизнеспособности коллектива, в котором вырабатываются новые символические формы укрепления целостности и единства. Одной из первых форм самоорганизации сообщества является тотемное родство. Как известно, тотем – это объект, обычно животное или растение, которое рассматривается как прародитель, родственник или покровитель рода, является его символом. Тотемизм связан с утверждением внебиологических форм родства, объединением экзогамной группы под эгидой соотнесения с избранным тотемом. Тотемические представления определяют первые социальные отношения людей, делят на представителей «своей» и «чужой» группы, племени.

Социальную сторону тотемизма одним из первых подробно проанализировал Э. Дюркгейм. Он рассматривал тотем в качестве собирательного связующего центра родового коллектива. Тотем выступает эмблемой клана, выражением социального единства в материальной форме. «Тотемизм – это вера не в каких-то животных, каких-то людей или какие-то изображения, а в некую безымянную силу, обитающую в каждом из этих существ, которая не смешивается при этом ни с кем из них» [3, с. 439]. Тотемизм

неотделим от общественной структуры, он выражает коллективное сознание группы. Узы, связывающие человека с его тотемом, подобны узам, соединяющим людей в обществе. Тотемическая мифология моделирует родовую организацию и служит для ее поддержания. Представитель английской социологической школы Р. Радклифф-Браун заостряет внимание на том, что функция тотема состоит не только в поддержании солидарности группы, но и отражает их дифференциацию и противостояние: «Люди клана кенгуру осознают не только связь, которая соединяет их друг с другом как людей-кенгуру, но и также свое отличие от людей-эму, людей-бандикутов и т. п.» [4, с. 151]. Он включает тотемизм в более широкий класс феноменов, включающий все виды ритуальных отношений между человеком и природными видами. Антрополог предполагает, что тотемизм возникает из универсального для традиционных обществ ритуального отношения между человеком и природными видами или является особой формой его развития. Р. Радклифф-Браун считает, что нельзя противопоставлять социальный и природный порядок, природный порядок проникает в социальный и становится частью последнего. Отношения между человеком и природными явлениями строятся как отношения между людьми в социальной структуре. «Для человека примитивной культуры вселенная в целом – это моральный и социальный порядок, обеспечиваемый не тем, что мы зовем законами природы, а скорее тем, что мы должны называть законами морали или ритуала» [4, с. 153]. Природа предстает как сообщество, состоящее из конкретных лиц, между которыми установлены иерархические отношения, первобытное мышление как бы втягивает природу в социальный или моральный порядок. А тотемизм выступает древнейшим средством примирения человека с природой.

С точки зрения структурализма рассматривал тотемизм К. Леви-Строс, признавая в нем древнейшую форму классификационной деятельности человеческого разума, первую идеальную форму мышления. В тотемизме Леви-Строс видел специфические коды, посредством которых происходит обмен сходствами и различиями между природой и культурой. Тотемические коды суть логические формы, пригодные для выявления этого сходства-различия. Различия между группами людей и животных также служат концептуальной основой для социальной дифференциации.

Тотемизм пронизывает собой всю повседневную социальную жизнь. «Тотемистическое мышление есть мышление автобиографическое: для него мир – это тотем, а тотем – это каждый человек, взятый совокупно и раздельно. Есть только одно всеобщее собирательное «я», на лицо которого наброшена маска безличного хорового начала; это, грамматически, третье лицо множественного числа, которое однако является первым лицом единственного» [5, с. 127]. Сообщество, идентифицируя себя и своих индивидов с тотемным предком, приобретает «генетически первую форму самосознания» [6, с. 115].

Вокруг человека создается тотемная маска, которая проецирует во вне объективную сущность человека, соотносимую с родом. Тотемная маска это маска рода, первая форма идентичности. Она воплощает собой множествен-

но-единичный смысл, надличный образ, «лицо – это только носитель маски, и оно меняется; его родовой образ – маска – неподвижен» [5, с. 127].

Выделение отдельного человека из коллектива было связано прежде всего с закреплением статуса за каждым членом племени, с его функцией, его социальной ролью. Интересны в этом плане исследования К. Леви-Строса, который большое внимание уделял изучению татуировок, рассматривая их как своеобразный тип маски. Ученый устанавливает принцип двойной зависимости лица и узора, актера и маски, которые существуют только во взаимосвязи. «Узор задуман для лица, но само «лицо» существует только благодаря узору» [7, с. 235]. Через узор лицо приобретает социальную значимость, человеческое достоинство. Татуировка-маска «совершает переход от природы к культуре», от «глупого» биологического индивида к социальной роли, которую он должен воплотить [7, с. 232]. Если на лицо не нанесен культурный текст, оно невидимо. Татуировка является первой письменностью, нанесенной прямо на тело. Не только маска предназначена для лица, но и лицо для маски, вместе они представляют собой единую систему. Отличаясь по стилю и композиции в разных кастах, рисунки выражают определенный статус человека, указывают его место в строго иерархизированном обществе. В некоторых племенах американских индейцев покупка маски, изображавшей почитаемого предка-тотема, означала приобретение социального статуса. Маски и татуировки были широко распространены в культурах, основанных на иерархии и престиже.

Соотношение маски и социальных структур стало объектом исследования Э. Каннети. Автор утверждает, что дар превращения, которым обладает человек в отличие от животного, основанный на возрастающей подвижности и изменчивости его природы, в ранних культурах беспокоил человека и заставлял стремиться к твердым и неизменным границам. Тяга к постоянству отражалась в установлении запретов на социальные и магические превращения, которые допускались только в рамках сакральных обрядов или испытаний, связанных с инициацией. Особенно строгие запреты касались перехода из одного социального образования в другое. «Любая иерархия возможна только при наличии таких запретов, не позволяющих представителям какого-либо класса чувствовать себя близкими или равными высшему классу. У примитивных народов эти запреты бросаются в глаза даже среди возрастных классов. Однажды возникшее разделение подчеркивается все острее. Переход из низшего в высший класс всеми способами затрудняется. Он возможен лишь посредством особых инициаций, которые при этом воспринимаются как превращения в собственном смысле слова» [8, с. 497].

Именно маску Э. Каннети определяет как границу, не дающую осуществиться превращению. Сущность маски – это конечное состояние. «Подвижный поток неясных, всегда незаконченных превращений, чудесным выражением которых является естественное человеческое лицо, застывает в маску; он завершается в ней. Маска ясна, она выражает нечто вполне определенное, не больше и не меньше. Маска неподвижна, это определенность, которая не меняется» [8, с. 491–492]. Маска – это то, что не превращается, пре-

бывая неизменной в дрящей игре превращений. Маска направлена вовне, она устанавливает дистанцию между собой и зрителем. В функции сокрытия заключается опасность, тайна и власть маски. Маска завораживает и одновременно заставляет держаться подальше. Своей неподвижностью маска ассоциируется со смертью (погребальные маски) и властью.

Таким образом, маска не только обозначает тотемического предка в ритуально-обрядовой деятельности, но и является символической формой осмысления отношений человека и его социальной роли. В социальном аспекте функция маски заключается в некой специализированной, устойчивой, обобщенной характеристике отдельного субъекта. Для человека сначала было актуально противопоставить себя природе, выделиться из животного мира, укротить царящий хаос, создать устойчивые структуры. Культурный и социальный порядок основывается на способности различия и создании классификаций. Сначала упорядочивание мира происходит с помощью тотемистической мифологии, системы табу, сакральных ритуалов, затем регламентация общественной жизни рода, племени, а позже и государства. Для этого необходимо было строгое закрепление ролей за каждым его членом. Маска отражает потребность людей в типизации, упорядочивании, нахождении неких универсальных схем. Маска выступает еще и как сдерживающее, контролирующее начало, властно регулирующее социальные превращения. Человек либо раб, либо жрец, либо правитель. Это установлено божественным порядком. Смена роли недопустима, так как это будет возвращением к хаосу. Маска тесно связана с семантикой власти, она становится эмблемой власти. Интересное наблюдение мы находим у Я. Чеснова о том, что маска указывает прежде всего на мужское начало (такие качества маски, как твердость и неизменяемость), женское начало связано с куклой, эмблемой плодородия, деторождения (кукле свойственны мягкость и подвижность) [1, с. 95]. Первые древние скульптуры изображали женщин, маски же использовались в мужских союзах и мужских инициациях.

На инициациях или обрядах перехода, в которых человек наделяется статусными признаками и переходит из одного социального положения в другое, следует остановиться подробнее. Инициация – сотворение заново, рождение человека в новом качестве. Это символическая смерть в одном статусе и рождение в другом. Обряды перехода могут быть связаны с изменением возрастных и биологических характеристик человека, которые одновременно являются и изменением социального статуса (рождение, половое созревание, воспроизводство рода, смерть). Другие виды инициаций связаны только с социокультурными трансформациями – посвящение в члены каких-либо обществ, переход в новые социальные группы.

Обряд перехода имеет трехчастную структуру, выделенную французским антропологом А. Ван Геннепом:

1. Отделение, или долиминальная стадия – человек изгоняется из общества, выходит за пределы замкнутой, освоенной и освященной территории, что равнозначно умиранию.

2. Переход, или лиминальная стадия – маргинальное существование иницируемого, подготовка к жизни в новом статусе, связанная с претерпеванием ряда испытаний;

3. Воссоединение, или постлиминальная стадия – человек возвращается в социум в новом статусе, перерожденным [9, с. 21–29].

В инициации воспроизводится ситуация возникновения хаоса – временного нарушения порядка, а затем возвращения к нормальному существованию, нового творения из хаоса упорядоченного космоса.

В обрядах инициации маска представлена в двух формах. Во-первых, это использование масок духов, божеств и предков в разыгрывании самого обрядового действия. Маски олицетворяют мифический образ покровителя посвященного обряда, который одновременно предстает как дух-страшилище, отпугивающий непосвященных. Тем самым достигается сохранение таинства инициации и обеспечивается аффективное воздействие на иницируемого на уровне самых глубинных эмоциональных переживаний. Во-вторых, это создание маски в виде записи социального кода на теле иницируемого. Здесь вновь актуализируется значение маски как границы между социальным и природным.

Во время лиминальной стадии человеку предписывается полное изменение поведения, обычного для повседневной жизни сообщества. Актуализируется пограничное во всех смыслах состояние иницируемых или «лиминальных персон», как называл их английский этнограф В. Тернер. «Лиминальные существа ни здесь, ни там, ни то, ни се; они – в промежутке между положениями, предписанными и распределенными законом, обычаем, условностями, церемониалом» [10, с. 169]. В. Тернер указывал, что всячески подчеркивается ненормальное, асоциальное положение неопита, его не только заставляют вести себя намеренно неправильно, не так как принято, но и кардинально меняют внешне. Неопиты «могут наряжаться чудовищами, носить только лохмотья или даже ходить голыми, демонстрируя, что будучи лиминальными, они не имеют статуса, имущества, знаков отличия, секулярной одежды, указывающей на их место или роль, положение в системе родства, короче, ничего, что могло бы выделить их среди других неопитов или иницируемых» [10, с. 169]. Поведение иницируемых пассивно, они могут подвергаться всяческим унижениям. Маргинальное состояние, в котором пребывает иницируемый, почти всегда сопровождается всевозможными телесными мучениями. Это могут быть калечение, обрезание, нанесение ран, шрамов на тело, татуировка и т. д. Л. Леви-Брюль указывал, что испытания могли быть долгими и мучительными, порой доходя до настоящих пыток. «Тут мы встречаем и лишение сна, пищи, бичевание и сечение палками, удары дубиной по голове, выщипывание волос, соскабливание кожи, вырывание зубов, обрезание, подрезание, кровопускание, укусы ядовитых муравьев, душение дымом, подвешивание при помощи крючков, вонзаемых в тело, испытание огнем и т. д.» [11, с. 279]. Основное значение подобных суровых испытаний – символическая смерть человека.

Можно выделить и другую задачу жестоких телесных манипуляций. Это культурная «переработка» человека, регулирование его физических и психических проявлений. Если рассматривать инициации в контексте сохранения социальной структуры, можно сказать, что в данном обряде

человек как бы снабжается символическими инструкциями о том, как вернуться к нормальному социальному поведению, утратив старый личностный и социальный статус. Причем эти «инструкции» внушаются не только словесно через передачу сакральных знаний и мифов племени, но и «впечатываются» в тело, застывая во внешнем облике своеобразной маской. А. Ван Геннеп сравнивал тело иницируемого с куском дерева, который сообщество «обтесывало» и «прилаживало» по своему усмотрению: «отрезали то, что выступало, продырявливали перегородки, обрабатывали плоские поверхности, иногда с настоящим разгулом фантазии, как, например, в Австралии» [9, с. 71]. Болевое воздействие на тело – безусловный и непрекращаемый сигнал, который невозможно игнорировать. При несформированном разуме знания, нормы поведения передаются не только вербально, но и подкрепляются воздействием на тело, первоначально именно болевое. Происходит «познание телом», ритуальный телесный опыт прочно остается в памяти. Через болезненные операции на теле иницируемый как бы получает новую, трансформированную телесность. К тому же изменение или украшение видимых или скрываемых частей тела становится символическими знаками нового статуса.

В. Тернер отдельно выделяет обряды перемены статуса, или, точнее, обмена статусами. Инициация связана с переходом индивида на новую, более высокую социальную ступень. В обрядах же обмена статусами социально «низким» группам людей предписывается временное осуществление ритуальной власти над вышестоящими. Функция маски в этом случае, по Тернеру, – отражать аспект соотношений между слабыми и сильными. Маска – аффективно нагруженный символ власти, она наделяет человека хтонической и агрессивной силой. Обмен «статусами» может происходить не только между членами социума, но и между человеком и сверхъестественным существом, у которого слабый человек заимствует силу. Человек в маске – медиатор между разными уровнями структур (социальных – высокие/низкие статусы либо мифологических – мир живых/мертвых, людей/духов). В. Тернер выделяет функцию маски, ориентируясь на психоаналитические исследования детского поведения, проводимые А. Фрейд. Идентификация со свирепым животным и разными чудовищами у детей как представителей «низкого» статуса – защитный механизм. Чтобы «победить» устрашающий объект, ребенок отождествляет себя с ним, тем самым лишая его силы. С психоаналитической точки зрения таким устрашающим объектом выступает родитель, олицетворение власти.

Ребенок «примеряет» на себя более высокий родительский статус, но не напрямую, а через отождествление с любимым сильным существом (животным, чудовищем и т. д.) [10, с. 236]. Подобный защитный механизм действует и в архаическом обществе: человек, надевая маску, изображающую хтоническое существо или меняясь регалиями и знаками отличия с вышестоящим в социальной структуре, временно заимствует их силу, магическую или социальную. Маска – одно из ритуальных средств реструктуризации отношений между структурными позициями и теми, кто эти позиции занимает.

Таким образом, в своем пластическом воплощении и в символическом смысле маска необходима, чтобы общество эффективно функционировало, она участвует в создании образцовых моделей значимых видов человеческой деятельности. Через ритуал и обычай маска участвует в становлении традиции, нормативно-ценностного каркаса культуры.

1. Чеснов Я. В. Человек: маска или марионетка? // Человек. 2004. № 3. С. 89–105.

2. Кассирер Э. Философия символических форм. Т. 2 Мифологическое мышление. М.; СПб.: Университетская книга, 2001. 280 с.

3. Дюркгейм Э. Коллективный ритуал // Религия и общество: Хрестоматия по социологии религии / сост. В. И. Гарраджа, Е. Д. Руткевич. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 438–441.

4. Радклифф-Браун А. Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции. М.: Восточная литература, 2001. 304 с.

5. Фрейдберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. 448 с.

6. Чешев В. В. Человек как мыслящее существо, или оправдание разума. Томск, 1999. 203 с.

7. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: ЭКСМО, 2001. 512 с.

8. Каннети Э. Превращение // Проблема человека в западной философии. М., 1988. С. 483–504

9. Геннеп А., ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.

10. Тернер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.

11. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика Пресс, 1994. 604 с.

© Кордас О. М., 2016

**ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ
П. А. ФЛОРЕНСКОГО****CULTURE PHILOSOPHY
of P. A. FLORENSKY**

В статье в учении П. А. Флоренского выделяются основные положения его понимания культуры, типов культуры и высших точек ее проявления. Это, по сути, философия культуры, осмысляющая культуру в ее целостности и обращающаяся к ее сущностным религиозным, с точки зрения Флоренского, проявлениям, к каковым относится религиозное искусство иконы.

Ключевые слова: культура, культ, типы культур, религиозное искусство, обратная перспектива, икона.

The article in the teachings of P. A. Florensky are highlighted the main points of his understanding of culture, types of culture and highest points of its manifestations. It is essentially a philosophy of culture, interpreting culture in its entirety and referring to its essential religious point of view, Florensky, manifestations, such as religious art icons.

Keywords: culture, cult, types of cultures, religious art, reverse perspective, the icon.

Понятие культуры.

Ценность культуры, по Флоренскому, не определена самой культурой. «Всякая культура представляет целевую и крепко связанную систему средств к осуществлению и раскрытию некоторой ценности, принимаемой за основную и безусловную, т. е. служит некоторому предмету веры. <...> Культура, как свидетельствуется и этимологией, есть производное от культа, т.е. упорядочение всего мира по категориям культа. Вера определяет культ, а культ – миропонимание, из которого далее следует культура» [1, с. 37].

Культура символична: она в целом есть символ абсолютной, вне культуры лежащей ценности (Абсолюта, Бога). Явления культуры посредством символов воплощаются сразу и в веществе, и в идее, так как символ есть единство вещественного и идеи, когда между идеей и вещью возникает не просто смысловое, но реальное тождество. Сущность культуры раскрывается в практике по нахождению символов, их описанию и типологизации, а также в деятельности по воссозданию оптимальных условий их функционирования.

Культура не нивелирует ценности, а, наоборот, благодаря вне культуры лежащей абсолютной ценности выстраивает иерархию ценностей. Культура как система ценностей противостоит их выравниванию или уравниванию. Но в пределах самой культуры не существует критериев выбора. Для определения ценностей надо выйти за пределы культуры и найти критерий, высший по отношению к ней. Оставаясь в рамках культуры, существуя в ней, мы принимаем ее целиком. Даже отвергая что-то в данной культуре, мы делаем это на языке этой же культуры, выдвигая в качестве критерия отдельные образцы и обожествляя их авторов. Такая культура представлена в истории, но это одна из разновидностей культуры, уходящая от своей сути, которая для Флоренского неприемлема.

Высшим для культуры критерием о. Павел полагал религиозный культ как единство небесного и земного, умного и чувственного, духовного и телесного, Бога и человека («Философия культа»).

«Культ» – одна из важнейших категорий в русской философии для понимания культуры. «Культ» в философских построениях встречается у Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, Л. П. Карсавина, С. Л. Франка, А. Ф. Лосева. П. А. Флоренский

понимает культ как некий первоакт жизни, который предопределяет и направляет всю совокупность практических и теоретических действий человека. Это – литургическая деятельность, где происходит становление высших, божественных ценностей. Сначала у истоков культуры, считает Флоренский, оформляется культ, на основе культа возникает миф, который словесно объясняет действие и необходимость культа и выражается в совокупности образов, наглядных формул и терминов; затем возникает светская философия, наука и литература. Культ есть не только начало, но и ядро культуры, предопределяющее все ее содержание. Естественным способом организации различных культурных ценностей становится иерархия, близость или отдаленность по отношению к культу. Флоренский считает, что если тонкие связи культа и культуры разрываются, происходит разрушение культуры, а сам культ вырождается либо в формальные обрядово-ритуальные действия, либо в теоретико-схематизаторскую деятельность.

Типы культур.

Флоренский отвергает понимание культуры как единого во времени и пространстве процесса. Культура прерывна и разнотипна и может быть представлена как ритмический процесс смены замкнутых и ограниченных самостоятельных форм «средневекового» (религиозного) и «возрожденческого» (безрелигиозного) типов.

«Средневековый» тип культуры характеризуется органичностью, объективностью, конкретностью, созерцательностью, самособранностью. Сверхсмысл этой культуры – олицетворение высшей ценности, абсолютной истины, т. е. именно данная культура имеет собственно символический характер.

Типу культуры соответствует свой тип личности. Тип личности, характеризующий «средневековый» тип культуры, назван Флоренским псевдоэпиграфом (псевдоэпиграф в литературе – противоположность плагиату – произведение, в котором свое выдается за чужое). Подобная личность сосредоточена на находящейся вне истине, не интересуется, чья именно истина и постепенно осознает, что истина не может быть чьей-то и что истина принадлежит соборному сознанию.

«Возрожденческий» тип культуры характеризуется раздробленностью, субъективностью, отвлеченностью

и поверхностностью. В культуре «возрожденческого» типа символы уже не объединяют, а разъединяют, выражают не направленность на Абсолют вне культуры, а групповые и клановые предпочтения.

Соответствующий в такой культуре тип личности заявляет о любви ко всему миру, но в его конкретных проявлениях мир, как правило, ненавидит; видит несовершенство мира, который, если даже и сотворен Богом, то нуждается в переустройстве по человеческим рассудочным схемам. Такая личность сосредоточена на своем собственном «Я», ориентирована на внешний успех. В противоположность личности-псевдоэпиграфу эта личность – плагиат: истина неизбежно делается одним из средств к процветанию «я», и важно не то, что нечто – истина, а то, что эта истина – моя, выдается за свою.

Культуры «средневекового типа» Флоренский называет «ночными культурами», а культуры «возрожденческие» – «дневными». «Ночная культура» потому ночная, что осознает источник Света – Бога, который вне культуры, вне мира. «Дневная культура» – культура самомнения – «светит» собственным светом. «Ночные» и «дневные» культуры осуществляют в человеческой истории два различных проекта, давая жизнь и воспитывая два типа личностей – псевдоэпиграфов и плагиатов. Интересно, что расцвет автономной философии (философии вне веры) приходится именно на «дневные» периоды. «Средневековый» («ночной») тип культуры выражает себя полнее в богословии.

Флоренский относил себя к мыслителям «средневекового» типа, соединяющим в себе платоновский идеализм и мировоззренческий идеал русского средневековья XIV–XV вв., коренящийся в атмосфере его духовной родины Троице-Сергиевой Лавры. В то же время его многосторонность, энциклопедичность, жажда познания не только мироустройства в целом, но и его подробностей, потребность собирать, синтезировать, философски оформлять самое разное знание, интерес, любознательность к чужеродной истине, к другому знанию, самому разнообразному, позволяет говорить о том, что присущее Флоренскому мировоззрение шире, чем «средневековое» по его определению. «Философом границы», или барочным по типу мировоззрения (переходная эпоха барокко) философ определил его один из современных исследователей [2, с. 464].

Культурный процесс в масштабах человеческой истории, по Флоренскому, – это система возвратов: параллельное мерцание двух типов культур – вспыхивание одного из типов и угасание другого. Каждая из культур не связана с другой как ступени непрерывного процесса, каждая из культур есть нарушение привычного ритма, разрыв.

Идея разрыва, идея прерывности – одна из доминант философских взглядов Павла Флоренского, который вслед за своим учителем, математиком Н. Бугаевым, разрабатывал аритмологию – учение об универсальном методе решения проблем не только математики, но и других областей знания («философско-математический синтез»). В широком смысле аритмология, как ее трактовал Флоренский, – это идея прерывности, «зернистости», пронизывающая все творение. Аналитическое мирозерцание в разных формах было связано с принципом детерминизма, с теорией эволюции в природе и теорией прогресса в обществе и пыта-

лось объяснить происхождение творения без Творца. Аритмология, уединяя каждое «зернышко» творения и указывая на космическую несвязанность разных типов этих «зерен», возводит их конечное происхождение к Творцу, а не выводит из мира. Если эволюционная теория сводит высшее в человеке к низшим, элементарным функциям (редукционистский подход), то аритмология говорит о принципиальной невключаемости свободы выбора, способности целепологаия, воли, веры, подвига, творчества в аналитические схемы. В процессе познания аналитической рассудочной деятельности аритмология противопоставляет интуитивное озарение – мгновенный скачок от предвещающего знания к истине. Если аналитик говорит о непрерывной эволюции в сфере культуры, то сторонник аритмологии – о ритмической смене типов культур.

«Мир надтреснут» и сквозь эти трещины видна лазурь вечности, – пишет Флоренский в «Столпе и утверждении Истины» [3, с. 157]. Это чувство трагедии, совершающейся в мире, предчувствие конца: целостность мира внутренне противоречива – не переставая быть единством, она распадается, раскалывается на разнородные части. Истина есть антиномия. Применительно к культуре антиномия – в ритмическом существовании двух типов культур, в их оспаривании друг перед другом права на истину.

А. Ф. Лосев в послесловии к первому у нас в стране изданию 1962 года знаменитой книги А. Хюбшера «Мыслители нашего времени (62 портрета)» впервые после долгого периода забвения вспоминает имя Павла Флоренского в связи с его взглядом на культуру: «В самом начале революции многочисленные голоса о падении всей европейской культуры раздавались с одинаковой силой и справа и слева. Известный тогда богослов и мистик Флоренский, который был одновременно и инженером, усиленно производившим тогда лабораторные исследования технического применения диэлектриков, читал в начале революции публично лекции и доклады, идея которых сводилась к какой-то неизбежной и уже наступающей катастрофе. Глухим и едва слышным голосом, с вечно опущенными вниз глазами, этот инженер вещал, что ничто не должно оставаться на прежнем месте, что все должно терять свое оформление и свои закономерности, что все существующее должно быть доведено до окончательного распада, расплытия, расплавления, что покамест все старое не превратится в чистый хаос и не будет истерто в порошок, до тех пор нельзя говорить о появлении новых и устойчивых ценностей. Я сам слушал эти жуткие доклады и теперь прекрасно отдаю себе отчет в их подлинной исторической обоснованности» [4, с. 179].

Религиозное искусство – высшая точка культуры.

В постижении истины Флоренский особую роль отводит искусству, считая его одной из совершенных форм человеческой деятельности, «ближайшим примером» более высокой деятельности – теургии. Теургия – «искусство Богоделания» – это величайшая и важнейшая задача человеческой жизни, путь, на котором сливаются искусство, познание, само бытие человека. Высшим же проявлением культурной деятельности будет, по его мнению, литургия – Богослужение – синтез искусств и синтез человеческой деятельности как таковой.

Место литургии – Храм – Флоренский определяет как путь горнего восхождения от видимого к невидимому. Пространственное ядро Храма намечается оболочками: двор, притвор, самый Храм, алтарь, престол, антиминс, чаша, Святые Тайны, Христос, Отец. Храм – видимое, земное, человеческое, алтарь – невидимое, небесное, божественное. Как же невидимое выражается в видимом алтаре, и как оно может быть отделено от видимого? Эти вопросы решаемы в контексте понимания о. Павлом искусства и высшего проявления его – религиозного искусства иконописи.

Искусство в учении о. Павла представлено как способ индивидуального восхождения к невидимому (божественному) миру, так и способ коллективного, соборного восстановления утраченного богоподобия. Художество – это созерцание невидимого, индивидуальный опыт которого знаком каждому как опыт сновидения. «В сновидении время бежит, и ускоренно бежит, навстречу настоящему, против движения времени бодрствующего сознания. Оно вывернуто через себя, и значит, вместе с ним вывернуты и все его конкретные образы. А это значит, мы перешли в область мнимого пространства» [5, с. 82]. Взгляды Флоренского на сновидение отличны от учения о сне в психоанализе. У Флоренского сон расценивается как символ горнего мира. Он различает два вида сновидений: вечерние и предутренние. Вечерние сны психофизиологичны, отягощены впечатлениями, накопившимися за день, которые, как ракушки или шелуха, отягощают образы сна, мешают в момент перехода ко сну оторваться от повседневной суетной реальности. Предутренние сны мистичны, являются душе, наполненной впечатлениями от путешествия в иной мир. Вечерние сны – это восхождение души от мира дольнего к миру горнему и являют образы и символы только что оставленного мира, «наквипь души, которой нет места в ином мире». Предутренние сны – это нисхождение души от горнего мира снова к миру земному, дольнему и полны светом горнего мира, являют символы небесных видений. Душа в этот момент «наиболее очищена и омыта ото всего эмпирического, – насколько она, эта индивидуальная душа, вообще способна в данном ее состоянии быть свободной от пристрастий чувственного мира» [5, с. 83]. Душа художника питается созерцанием сущностей горнего мира и на их основе творит художество (произведение искусств) как «оплотневшее сновидение».

В художественном творчестве, когда душа возносится в мир горний и, наполненная знанием непреходящих истин, возвращается назад, духовный опыт облачается в символические образы и закрепляется в той или иной материализованной форме. «Образы нисхождения» лежат, с точки зрения о. Павла, в основе истинного искусства. Художественная деятельность «нисхождения» – подлинное высокое искусство или искусство символическое, к которому относится прежде всего древняя византийская и русская живопись, точнее – иконопись. Когда же художник фиксирует в своем творчестве материальную реальность без попытки выйти к абсолютной истине (Истине), довольствуясь отдельными истинами и принимая их за откровения, то в основе такого искусства лежит процесс восхождения из дольнего в горнее, процесс художественного заблуждения. Художественная деятельность по созданию «образов восхождения» способна создать лишь пустое подобие повседневной жизни.

Искусство заблуждения – это натуралистическое искусство, являющееся по сути искусством иллюзионизма, так как уходит от подлинной реальности – от Бога. В такое заблуждающееся искусство попадает у Флоренского все западноевропейское, в том числе и религиозное, искусство, особенно начиная с эпохи Возрождения, которое делает предметом пустую оболочку вещей, находящихся в рабстве у мира [5, с. 102]. Символом этого рабства, по его мнению, являются сами атрибуты этого искусства: упругоподатливый, пассивный холст и жирные, требующие «как можно более чувственной сочности» масляные краски, способные передать плоть, но не дух [5, с. 133–134].

Цель же художества Флоренский видит в преобразовании чувственно воспринимаемой действительности (организация пространства) с целью выявления ее сущностных оснований (Бога). Культура представлялась Флоренскому деятельностью по организации пространства, которая может осуществляться тремя способами: философия и наука имеют дело с мыслимым пространством; пространство наших жизненных отношений организуется практическим способом, который Флоренский называет техникой. Третьей формой организации пространства является искусство, которое, с одной стороны, родственно в этом смысле философии и науке, так как не ставит самоцелью реального преобразования пространства; с другой стороны, своей наглядностью родственно технике. Все виды искусства имеют некоторые общие приемы организации пространства типа ритма, композиции, звуковых и зрительных образов и т. д. По принципам пространственности отдельные искусства тяготеют либо к науке и философии (поэзия и музыка, например), либо к технике (архитектура, скульптура, театр). Живопись и графика оказываются посередине между этими полюсами и могут быть названы в полной мере художествами.

Признаком искусства заблуждения является, по мнению Флоренского, перспектива, внедренная в изобразительное искусство в эпоху Возрождения. Перспектива или прямая перспектива – геометрические правила для изображения на двумерной плоскости иллюзии трехмерного пространства или объема. Прямая перспектива, как пишет философ, «мыслит среди всех равноправных <...> точек бесконечного пространства одну исключительную, единственную, особливую по ценности, так сказать монархическую точку» – место пребывания самого художника или, точнее, его правого глаза, – оптического центра его правого глаза» [6, с. 90]. Эта «возведенная в абсолют точка» становится центром внутри картины, из которой исходят все линии, тем самым замыкая бытие. Художник смотрит на мир «с точки зрения», которая не позволяет, вопреки основному условию зрения, шлохнуться. Иначе «распадается перспективное единство картины». Такой наблюдатель с «внешне-механическим взглядом» от себя «ничего не вносит в мир, даже не может синтезировать разрозненные впечатления свои» [6, с. 92].

Флоренский задается вопросом – не является ли теория прямой перспективы некоей общечеловеческой психофизиологической установкой, пусть и иллюзорной? Ответ философа отрицательный: «перспективное» видение – не систематизация человеческой психофизиологии, а «насильственное перевоспитание этой психофизиологии

в смысле отвлеченных требований нового миропонимания, существенно антихудожественного, существенно исключаящего из себя искусство, в особенности же изобразительное» [6, с. 68].

Поскольку искусство символическое ставит целью не создание подобий, а символов высшей реальности, то оно исходит из более сложных законов реальной организации пространства, выраженных принципом обратной перспективы. В качестве примеров подобного искусства Флоренский называет искусство Древнего Египта, классической Греции, европейского Средневековья, Византии, Древней Руси, некоторые отголоски этого искусства – в новом искусстве начала XX века. Обратная перспектива, считал Флоренский, более соответствует человеческой психофизиологии, чем прямая перспектива. Аргументом для него был тот факт, что дети начинают рисовать, изображая предметы в обратной перспективе, пока их не переучивают родители и учителя.

Обратная перспектива является сознательным приемом осуществления предназначения иконы быть символом иного, горнего мира, но не как не удвоения (как в перспективном изображении) мира дальнего, чувственного мира вещей. Благодаря приемам обратной перспективы материальный мир, представленный как образ в иконе, истончен до символической знаковой реальности в которой сквозь абрис материального являет себя духовное. Икона, по мысли Флоренского, всегда больше картины, изображения, ибо это символ иного мира, высшей истины. Но икона и меньше картины, поскольку чисто живописные задачи подчинены в ней духовному постижению, откровению высшей истины. Созерцая икону, человек не извне получает знания, но возбуждает в самом себе память о забытых глубинах бытия, о духовной родине человека, где обретаются забытые им истины. Икона, в отличие от масляной живописи (образ чувственной данности мира) и гравюры (рассудочной схемы мира), «существует как наглядное явление метафизической сути ею изображаемого».

В работе «Иконостас» о. Павел раскрывает красоту иконописного изображения Христа, как отражение божественной красоты. Он же резко протестует против превращения изображений Христа и Богородицы в портреты частных лиц. Религиозная живопись Запада, полагал Флоренский, была сплошь художественной неправдой. Художники, не имеющие доступа к первообразам, отказались от церковных канонов и сами стали определять критерии верности изображения на основе эстетических критериев. Иконы изображают святых, а не просто красивых мужчин и женщин.

Иконописный образ в идеале прозрачен для явления первообраза; икона для Флоренского – это окно в вечность. Для достижения этой онтологической «прозрачности» иконы требуется как условие высокое искусство и личная святость иконописца; фактически художник должен быть сам тайнозрителем или следовать руководству такого тайнозрителя. Тогда икона действительно станет адекватным символом высочайшего Духа. Суть идеальной иконы – в «незамутненности соборно передаваемой истины». Гарантами этой «незамутненности» выступают духовный опыт святых и иконописцев и иконописный канон.

Лики святых являются отпечатками первообразов. Иконописцы – это свидетели святых свидетелей Самого Господа. Так как символ и символизируемое, по Флоренскому, одно, то икона является доказательством бытия Божьего. Отсюда тезис: «Из всех философских доказательств бытия Божия наиболее убедительно звучит именно то, о котором даже не упоминается в учебниках; примерно оно может быть построено умозаключением: “Есть Троица Рублева, следовательно, есть Бог”».

Флоренский, по сути дела, одновременно с В. И. Вернадским как парафраз идеи о биосфере предложил в письме Вернадскому (21/IX 1929г.) выделить «пневмотосферу» – область вещества, проработанного Духом. Вернадский обозначил «духовную оболочку» Земли термином «ноосфера», предложенным слушателями его лекций Пьером Тейяр де Шарденом и Эдуардом Леруа. Ноосфера – идеи, знания, все, что намыслено, проговорено и прочувствовано, всё, что находится под контролем разума.

О «пневмотосфере» Флоренским сказано, но эту идею Флоренский не успел развить. Если иметь в виду идущую еще из древней философии традицию употребления термина «пневма» (поздние стоики, гностики и др.), то речь идет о преображенной творчеством материи. Можно предположить, что речь идет о бытии художественных произведений, о сфере художественного преображения материи, приближающего вещество, материю к Богу, поскольку особо приближенной к божественному, к Абсолюту преображением материального в символ божественного в воззрениях Флоренского является именно религиозное искусство – вершина искусства вообще. Учение о ноосфере зачастую понимается как программа нашего технического проникновения в космос, то есть прежде всего научного. Но в ноосфере Вернадского художественному познанию отведена весьма важная роль. «Художественное творчество, писал В. Вернадский, выявляет нам космос, проходящий через сознание живого существа». Можно предположить, что «пневмотосфера» – это сфера художественного религиозного преображения материального, сфера символического, сфера культуры.

1. Флоренский П. А. [Автореферат] // Флоренский П. А. Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1994. Т. 1. С. 37–44.

2. Михайлов А. В. О. Павел Флоренский как философ границы // Михайлов А. В. Обратный перевод. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 444–484.

3. Флоренский П. А. Соч.: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 1. Ч. 1. 490 с.

4. П. А. Флоренский по воспоминаниям Алексея Лосева // Флоренский: Pro et contra. М.: Изд-во РХГИ, 1996. С. 173–196.

5. Флоренский П. А. Иконостас // Флоренский П. А., священный. Избранные труды по искусству. М.: Изобраз. искусство, 1996. С. 74–198.

6. Флоренский, П. А. Обратная перспектива // Флоренский П. А. Соч.: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 2. С. 43–102.

© Красноярская Н. Г., 2016

ЛЕКЦИЯ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В КОНТЕКСТЕ ГНОСЕОЛОГИИ И. КАНТА

Доказывается, что теоретическая механика, представленная лекционной формой ее преподавания, соответствует духу и букве кантовской гносеологии. Их сопоставление позволяет углубить понимание преподаваемой науки и философии Иммануила Канта.

Ключевые слова: лекция, априорность, аподиктичность, необходимость, истинность.

Философия Канта имеет значение во всех сферах познания, в том числе и в процессе обучения. Лекция – одна из основных форм академического обучения в высшей школе, оказывающая огромное влияние на слушателей-студентов. Это специфический процесс познания, имеющий свои особенности по сравнению с реальным процессом познания того, что ещё неизвестно науке. Лекция – это обучение тому, что уже известно, изложение устоявшейся теории. Эксперимент отсутствует, лекция есть царство теоретической мысли. В лекции эксперимент носит мысленный характер. В сознании слушателей, а зачастую и самого лектора, излагаемая теория принимает характер априорности, т. е. нахождения в интеллекте независимо от опыта. Этот объективный фактор игнорировать ни в коем случае нельзя. Априорность теоретической мысли предполагает и активность мышления – выход за пределы непосредственно данного. Основное понятие теоретической механики – материальная точка, обладающая массой, размерами, которой можно пренебречь. Понятие материальной точки обладает научной достоверностью, без него изложение механической теории просто невозможно. В человеческом опыте (помимо теоретического) такого объекта нет и не будет, он является результатом активности человеческого мышления.

Теоретическая механика рассматривает закономерности движения материальных тел в пространстве и времени. Но как рассматривает? Кант поясняет: «Так как то, в чём ощущения могут быть упорядочены и приведены в известную форму, само в свою очередь не может быть ощущением, что, хотя материя всех явлений дана нам только а posteriori, форма их целиком должна для них находиться готовой в нашей душе а priori и потому может рассматриваться отдельно от всяких ощущений» [1, с. 109]. Восприятие и изложение лекции по теоретической механике тем и характерно, что многие положения выступают как априорные, вместе с тем все положения лекции – необходимы и достоверны при полном исключении ощущений и вообще чувственности.

Согласно И. Канту, «созерцания и понятия суть начало всякого нашего познания, так что ни понятия без... созерцания, ни созерцания без понятий не могут дать знание. Созерцание и понятие бывают или чистыми, или эмпирическими. Эмпирическими, когда в них содержится ощущение (когда предполагают действительное присутствие

LECTURE ON THEORETICAL MECHANICS IN THE CONTEXT OF IMMANUEL KANT'S GNOSEOLOGY

It is proved that theoretical mechanics represented in the form of lectures complies with the letter and spirit of Kant's gnosology. Their comparison allows us to gain a better understanding of the taught science as well as Immanuel Kant's philosophy.

Keywords: lecture, apriority, apodicticity, necessity, trueness.

предмета); *чистыми* же – когда к представлению не пришиваются никакие ощущения. <...> Вот почему чистое созерцание включает в себе только форму, при которой что-то созерцается, а чистое понятие – только форму мышления о предмете вообще. Только чистые созерцания или чистые понятия могут быть априорными, эмпирические же могут быть только апостериорными» [1, с. 154]. Анализ реального лекционного процесса приводит к «чистому созерцанию» – предтечи предмета лекции, пространственно-временные формы которого «...находятся в душе а priori без действительного предмета чувств и ощущений» [1, с. 128–129].

Кроме того, «все вещи находятся во времени, ... это основоположение обладает объективной истинностью и априорной всеобщностью» [1, с. 139–142]. Действительного материального предмета как предмета чувств в лекции нет и быть не может, а есть только «сверхчувственная» уверенность, что предмет можно представить себе только в пространстве и времени, независимо от его специфики. Другого не дано! (Всё равно, говорит об этом лектор или нет, чаще не говорит.) Такая уверенность возможна только в том случае, если представления о пространственно-временной структуре любого предмета находятся в сознании слушателя а priori. В процессе изложения и восприятия лекции так оно и есть: ни лектор, ни слушатель не ставят вопроса о происхождении представлений о пространственно-временной структуре предмета лекции, у них «работают» априорные формы мышления, поскольку и лектор, и слушатель просто исходят из достоверности и всеобщности представлений о пространственно-временной структуре предмета. «Следовательно, если какое-либо суждение мыслится как строго всеобщее, т. е. так, что не допускается возможность исключения, то оно не выведено из опыта, а есть безусловное априорное суждение» [1, с. 106–107].

«Чистая форма» предмета лекции – начало всякой лекции механико-технического цикла. «Чистая форма» находится без какого бы то ни было ощущения в сфере созерцания преподавателя и слушателя – трансцендентально, как следствие собственной познавательной способности. Но преподаватель и слушатель даже не обсуждают этот момент, они понимают, что это просто констатация того, что предмет существует в пространстве и времени, причем это не определение предмета лекции, это только предтеча его, так как что-то «только созерцается». Это трансцензус –

результат познавательной способности человека. Но в таком виде предмет лекции неаподиктичен, т. е. не содержит в себе необходимости содержания тех или иных суждений, несущих в себе достоверные сведения о предмете лекции. В процессе лекции возникает необходимость так определить предмет лекции, чтобы он был аподиктичен и допускал бы достоверные выводы. Для этого необходима активизация мышления.

Об объективном основании активизации мышления слушателя пишет последователь Канта Э. Кассирер. Он рассуждает о предмете научного познания, но, как нам представляется, его мысль можно соотнести с рассуждениями о предмете лекции: «...в нашей мысли об отношении познания к его предмету содержится некая необходимость, ибо предмет рассматривается как то, что противостоит случайному или произвольному определению наших познаний, требует, чтобы они были **a priori определены известным** образом, ибо, поскольку они должны относиться к предмету, они должны необходимо взаимно соответствовать друг другу в своём отношении к этому предмету, т. е. обладать единством, которое составляет понятие предмета» [2, с. 136]. Далее Э. Кассирер утверждает, что единство, которое составляет понятие предмета существует потому, что «...существуют известные суждения, значимость которых не зависит ни от единичного эмпирического субъекта... ни от особых эмпирических и временных условий, в которых они выносятся...» [2, с. 136–137].

В лекции действительно на первый план выдвигаются не предметы, как в реальном процессе познания, а вербальные положения, принятые **a priori без всякого опытного** обоснования, которые являются необходимыми. Очень важно, что все эти необходимые положения **a priori должны** взаимно соответствовать друг другу в своём отношении к этому предмету, т. е. обладать тем единством, которое составляет *понятие* предмета [2, с. 136]. В ходе лекции по теоретической механике философский спор о природе априорных положений совершенно излишен, а вот идея необходимости перехода в процессе познания от «чистого созерцания» (каждое материальное образование имеет пространственно-временную структуру) к понятию происходит обязательно, без философствования, так как чистое созерцание неаподиктично, оно не содержит в себе необходимости тех или иных познавательных суждений, а потому не может быть определением предмета конкретной лекции, так как любое тело существует в пространстве и времени. Это характерно для любой лекции по любой классической физической или технической теме.

Предмет теоретической механики – это совокупность материальных точек, расстояние между которыми остаётся постоянным, или, что то же самое, материальное тело, имеющее неизменные пространственные границы (деформации исключаются), обладающее механической массой и движущееся с малыми скоростями или находящееся в равновесии, под действием приложенных к нему внешних сил. Без помощи априорных и активных форм мышления такой переход от чистого созерцания к чистому понятию невозможен, ибо в реальном опыте такого предмета нет и быть не может, поэтому приведенное определение – это чистое понятие, поскольку оно формулирует-

ся без всяких чувственных восприятий, но тем не менее аподиктично, что определяет условие достоверного знания, выводимого из этого определения. Кроме того, это определение априорно в том смысле, что оно включило в себя и все те предметы, подвластные теоретической механике, которые человеческому опыту ещё недоступны. Они «подвластны» человеческому разуму с его свойством изначального априоризма и активности, выводящим его за пределы опыта.

Согласно И. Канту, мир в той мере, в какой он касается нас, так или иначе соотнобразывается с нашим мышлением и познанием: «...будем исходить из предположения, что предметы должны соотнобразываться с нашим познанием, что лучше согласуется с требованиями априорности знания о них, которое должно установить нечто о предмете раньше, чем он нам дан...» [1, с. 87–88]. Это «раньше» обозначает, что в нашем случае все предметы, которые входят или войдут в компетенцию теоретической механики, должны обладать вышеприведенными механическими свойствами, что априори очевидно. Эта идея проходит через все лекции механико-теоретического цикла, и соответственно происходит отождествление предмета лекции, которого не существует в действительности, с реально существующими механическими предметами.

На это отождествление теоретическая механика накладывает ограничения, а именно свои принципы и положения, определяющие единство теории, иначе теоретическая механика распадется на множество рецептов манипулирования с конкретными механическими предметами, от нее останется только совокупность механических ремесел, основанных на различных свойствах механических тел. Именно теоретическая механика, предмет которой существует лишь трансцендентально, позволяет человечеству иметь цельную теорию механического движения и взаимодействия.

Итак, предмет лекции определен, но в рамках лекции он не имеет чувственных характеристик. Как следует из контекста кантовских рассуждений, «внешнее созерцание», «созерцание», «внешнее чувство» – это синонимы, обозначающие чувственные характеристики предмета, так что возникает возможность мыслить его как данное эмпирически понятие, к чему стремится реальное познание. А как это происходит в лекции? Что значит «дан предмет» в процессе лекции, откуда берётся «внешнее созерцание» и «внешнее чувство» в лекции? В лекции действует лишь одна форма чувственности – ощущаются звуковые и графические сигналы, идущие от лектора, которые фиксируются слушателем на бумаге с помощью знаков, написание и соединение которых определяется математической теорией, результат созерцания которых есть мысленное представление в сознании слушателя свойств и отношений предмета лекции. Преподаватель делает то, что Кант оговаривает следующим образом: «...в одинаковой мере необходимо свои понятия делать чувственными (т.е. присоединить к ним в созерцании предмет), а свои созерцания постигать разумом... (т. е. подводить под понятие)» [1, с. 154–155]. Это и делает преподаватель, «присоединяя» посредством знаковой системы, логика которой определяется математическим аппаратом теории, необходимые

свойства, которые есть «формальное его (предмета лекции. – О. М.) свойство подвергаться воздействию объектов и таким образом получать непосредственные представления о них» [1, с. 132]. Математические выкладки – предмет созерцания – в лекции постигаются слушателем рассудком, т. е. выясняется, что за величины, взаимодействующие с предметом лекции, скрываются за тем или иным символом уравнения. Так предмет лекции становится «дан» как слушателю, так и преподавателю.

Итак, согласно И. Канту, объект исследования (в нашем случае – предмет теоретической механики) есть объект активной мысленной деятельности на основе присущих человеку априорных форм мышления.

В гносеологии Канта различается время эмпирическое и чистое. Эмпирическое время не может объяснить непреложности имеющихся истин. Какой опыт покажет, что все вещи существуют во времени? Человеческий опыт всегда ограничен. В рамках лекции по теоретической механике процесс изменения тел во времени не прослеживается, а время – неизменно «чистое». Слушатель стихийно становится на точку зрения: все механические тела существуют в чистом (неизменном) времени. Это необходимое представление о времени в рамках теоретической механики.

В предмете теоретической механики форма довлеет над содержанием: особенности вещества, из которого состоит тело, не рассматриваются, геометрические формы тела, масса тела и временное существование выступают как самостоятельный объект, а потому предмет теоретической механики имеет математическое выражение. За счёт этого предмет теоретической механики приобретает аподиктичность, характеризуется непреложной необходимостью тех или иных суждений, которые носят математическую форму.

Математизация изложения теоретической механики рассматривается как само собой разумеющееся, без всяких объяснений, но философский анализ требует хотя бы кратких разъяснений. Пространство и время, масса, сила и т. д. – вот те интуитивные положения (по терминологии Канта чистые «воззрения»), которые теоретическая механика кладет в основу своих суждений, являющиеся сразу и аподиктическими и необходимыми и имеющими математическую форму.

Эти аксиоматические понятия – основа математического вывода других математических суждений по определенным

логическим правилам. По мысли Канта, новые математические суждения – это расширение интуитивных математических положений новыми предикатами, которые уже аподиктичны и достоверны **а priori**, потому что содержат в себе то, что необходимо находится в интуитивном понятии **а priori**, которое неразрывно связано с понятием прежде всякого опыта. Все математические положения – синтетические, как утверждает Кант [1, с. 82]. Это значит, что математическое положение, кроме аксиоматического, «никогда не постигаемо само по себе, если не предполагается другое синтетическое суждение, из которого оно выводится как следствие» [1, с. 70]. Так возникает математический вывод, который имеет в себе необходимость, не взятую из опыта. Эта необходимость и слушателем и лектором восприниматься как истинность; никакого опыта, подтверждающего выводы теоретической механики, ни слушатели, ни лектор не требуют.

В заключение следует оговориться, что полная свобода от чувственности недостижима, о чем говорится в той же «Критике чистого разума», которую мы цитировали выше. Согласно Канту, научные понятия, выражающие самое существо теоретических концепций, обременены схемами. Схема по И. Канту есть продукт воображения, но ее следует отличать от обычного образа. Скажем, пять точек могут послужить образом числа пять. «Если же я мыслю только число вообще... то такое мышление есть скорее представление о методе (каким представляют в одном образе множество, например тысячу) сообразно некоторому понятию, чем сам этот образ, который в последнем случае, когда я мыслю тысячу, вряд ли могу обозреть и сравнить с понятием. Это представление об общем способе, каким воображение доставляет понятию образ, я называю схемой этого понятия» [1, с. 222–223]. Тем не менее в преподавании теоретической механики роль чувственности минимальна.

1. Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Соч.: 6 т. М.: Мысль, 1964. Т. 3. 800 с.

2. Кассирер Э. Жизнь и учение Канта. СПб.: Университетская книга. 1997. 447 с.

© Мельников О. А., 2016

АРХЕТИПИЧЕСКОЕ КАК ЭТИКО-ОНТОЛОГИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ ОСНОВАНИЕ ПРАКТИКИ ВЗРАЩИВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается вопрос об архетипических основаниях практики взращивания детей. Эксплицированы феноменологические характеристики юнгианского архетипа ребёнка в аспекте отношения к нему взрослого субъекта. Раскрыты философские смыслы непреодолимости, заброшенности, гермафродитизма, единства начального и конечного в данности детства и ребёнка, а также амбивалентность этих характеристик. Ставится вопрос о специфике культурного межпоколенческого диалога и его онтологических основаниях. Всё это даёт возможность предложить философскую платформу осмысления проблем ювенальной юстиции. Позиция автора опирается на труды К. Г. Юнга, Т. Мора, Платона, Г. К. Честертон, а также на сакральные библейские тексты.

Ключевые слова: детство, ребёнок, архетип, феноменологические характеристики, инфантицид, ювенальная юстиция.

Статус философии как универсального знания в истории культуры и социальной жизни, в её устремлённости к поиску истины и мудрости всегда определялся с опорой на прагматику, на здравый смысл. Гносеология, а затем и эпистемология никогда не отрывались от предмета познания в осмыслении оснований самого познания. Вся история культуры, рассмотренная в свете философского дискурса, указывает на актуальность философского подхода к практическому разрешению жизненно значимых для человечества проблем: войны и мира, человека и общества. Однако сегодня в осмыслении бытийно значимых проблем в глобальном мире всё чаще имеют место не философские, а специальные подходы. Универсальное, уступая место специальному, грозит утратить свой общекультурный, значимый для всех без исключения статус. В данном случае речь идёт о ювенальной юстиции, чьё законодательное укрепление вызывает серьёзное беспокойство у противников, взывающих к здравому смыслу властей, подозревающих сторонников ювенальной юстиции в ряде смертных грехов. Платформой обсуждения является, таким образом, не культурантропология детства, но политика, проблема прав детей и сексуальных меньшинств. В том и в ином случае приводится история примеров инфантицида в отношении к детям в развитых капиталистических странах, обычно ограниченная XX веком. Абсурдность защиты ребёнка на основе ювенальной юстиции выглядит при этом очевидной, но аргументы здравого смысла, как ни странно, теряют силу перед этим абсурдом.

Думается, не помешает философская платформа обсуждения проблемы, что позволит обратиться не просто к истории правового отношения к детям, но к онтологическому статусу ребёнка и периода детства. Право является отраслью специального знания о детях, наряду с педиатрией,

ARCHETYPAL AS ETHICAL, ONTOLOGICAL AND LEGAL GROUNDS FOR NURTURING PRACTICE OF CHILDREN

The article discusses the archetypal foundations of practice nurturing children. Explicate the phenomenological characteristics of the Jungian archetype of the Child in the aspect of relationship to it an adult subject. Reveals the philosophical meanings of invincibility, neglect, hermaphroditism, the unity of the starting and ending in the given child, and the child, as well as the ambivalence of these characteristics. The question about the specifics of cultural inter-generational dialogue and its ontological basis. All this enables the platform predlozhit philosophical understanding of juvenile justice issues. The author's position is based on the works of CG Young, T. Mora, Plato, GK Chesterton, as well as the sacred texts of the Bible.

Keywords: childhood, a child, archetype, phenomenological characteristics, of infanticide, the juvenile justice system.

детской психологией, педагогикой. Специальное знание в истории культуры, во всяком случае социально-гуманитарное знание, исторически укоренено в философском универсальном познании наиболее общих законов бытия. Развиваясь, оно подчас теряло связь с универсальным уровнем. Далеко не каждый педагог, психиатр, психолог, тем паче юрист, обращается к философско-методологическим основаниям корпуса своих профессиональных познаний. Однако именно универсальное начало определяет формирование и развитие специальных практик.

Архетип божественного ребёнка [1, с. 345–356], в своё время столь блистательно сконструированный К. Г. Юнгом, является вполне убедительным методологическим основанием не только объяснения сложившейся в истории культурантропологии детства, но также и основанием проектов взращивания детей в современных социоусловиях в различных типах культурных сообществ в современном мире. Однако, как показали наши исследования, архетип ребёнка, будучи воплощением опыта человеческого рода, зафиксированного в вербальных и невербальных текстах и культурных практиках, будучи критериально значимым маркером результата взращивания, не столь однозначно проявлялся в истории культуры. Эта неоднозначность находит выражение в отношении к детству и ребёнку, кардинально меняющемуся на протяжении истории человечества от ярко выраженного инфантицида, до наделения ребёнка и детства максимальной смысло-жизненной ценностью.

Неоднозначность проявления архетипа ребёнка и неоднозначность социальной позиции по отношению к эмпирическому ребёнку и эмпирическому детству связана с феноменологией архетипа ребёнка. Именно акценты феноменологических характеристик детства определяют акценты социальных практик.

Напомним смысл данных характеристик. Их четыре.

Ребёнок заброшен, непреодолим, представляет неразрывное единство и конечного, гермафродитичен. Архетипическая функция ребёнка – осуществление будущности.

Заброшенность ребёнка носит экзистенциальный характер, она неизбежна, неизбывна, поскольку он заброшен в бытие из небытия. Заброшенность ребёнка определяет его незащищённость, слабость, предполагает заботу о нём.

Непреодолимость составляет дуальную оппозицию заброшенности. Это потенция укоренения в бытии, реализующаяся в тех или иных условиях с разной степенью оптимальности. Ребёнок, с одной стороны, меньше малого, с другой – больше большого. Укореняясь в бытии, ребёнок непреодолимо меняет его.

Будучи началом чего-то нового, представляя потенциальное бытие, ребёнок соединяет в себе это начало с конечным, кстати, подчас вполне предполагаемым определённым результатом. Действительно, наблюдения, даже бытовые, за каждым новым подрастающим поколением детей позволяют достаточно определённо прогнозировать характер социальной реальности.

Ребёнок, рождаясь с биологически определённым полом, ещё не овладел гендерными стратегиями. Он является, по выражению К. Г. Юнга, «божественным гермафродитом». Будучи результатом «субстанциального единства» мужчины и женщины, ребёнок есть эмерджент – не мужчина или женщина, но нечто третье.

Онтологическая функция архетипа ребёнка – будущность. Это отличает его принципиально от всех иных архетипов-персон, которые способствуют осуществлению и осмыслению ставшего бытия. Ребёнок воплощение становящегося, ещё не проявленного будущего бытия.

На протяжении истории культуры в различные эпохи были актуализированы те или иные феноменологические характеристики ребёнка.

Так, в архаических культурах имели место формы вполне определённого инфантицида. В культурах народов авраамических религий постулировалась ценность ребёнка.

Инфантицид в истории культуры имел весьма различные лики. Общеизвестно жертвоприношение детьми в политеистических архаических культурах. Достаточно вспомнить восторженное оправдание христианства у Г. К. Честертона [2, с. 103–304] уже за одно прекращение принесения младенцев в жертву в Карфагене. Помимо жертвоприношения можно отнести к инфантициду все виды и случаи социальной практики, связанные с насилием, истязанием, причинением любого вреда детям, ущемлением их прав на заботу и любовь взрослых.

В свою очередь, постулирование ценности ребёнка также имело достаточно широкий диапазон. Ценились усилия, вложенные в воспитание, ценилось потенциальная будущая польза, которую принесёт воспитателю взрослый. Ценился и сам ребёнок в его психо-физических аспектах. Это был не только предмет заботы, вложения усилий по воспитанию, но и помощник, раб, предмет сексуальных утех.

Таким образом, инфантицид и культурная ценность ребёнка находились в парадоксальной зависимости, которая, увы, отнюдь не осталась в прошлом, а вполне наглядно

и бесстыдно осуществляется и по сей день, стремясь принять легитимные формы. Не счесть примеров в античных текстах о любви мужчин к мальчикам, о проституции девочек, о продаже детей. Последующие эпохи также не отличались детолюбием. Ещё один исторический парадокс. Т. Мор, конструируя идеальное общество, тщательно расписав распорядок труда и отдыха, не подумал о системе воспитания [3]. Дети в его «Утопии» являются прислужниками взрослых. Кстати, на латинском его труд называется «Optima». Действительно, служение благу взрослых – вполне оптимальное занятие для ребёнка! Вполне по методологии Т. Мора осуществлялась программа эмиграции маленьких британцев в колонии совсем недавно – в XX веке, включая период после второй Мировой войны. В России 1990-х, когда страну захлестнула волна детской беспризорности, отдавали детей на усыновление за рубеж: побеждали голоса, ратовавших за обеспеченное будущее этих детей. Каким это будущее оказалось в ряде конкретных случаев – практика уже показала. Таким образом, архетипическая неоднозначность, противоречивость ребёнка вызывали его неоднозначное понимание и неоднозначное отношение к нему.

В разные исторические периоды, у разных этносов, в различных социальных сообществах отношение к детям имело свою специфику и претерпевало определённые изменения. Требовательность к результатам аристократического и простонародного воспитания всегда имела разную нюансировку. Теоретически обоснованная система античного воспитания свободных граждан представлена уже у Платона и Аристотеля [4, с. 337–343]. При этом никто не создавал теорий воспитания раба. Система дворянского и разночинского воспитания представлена теоретически и институционально в реализуемых социальных образовательных проектах. Крестьянское и ремесленное воспитание не было теоретически обосновано, но представляло собой разностороннюю корректируемую самой жизнью практику.

Практика воспитания во всех случаях детерминирована типом культуры, историческими условиями, социально-экономической ситуацией.

В русской культурантропологии детства XIX в. существовало понятие «обездоленное детство». Во французской культуре есть понятие «мизераблизм» – отверженность, имеющее отношение в том числе и к детям. Реальное положение и возрастной популяции, и конкретного ребёнка, безусловно, всегда определяется социально-экономическими условиями. Дети войны, вставшие на два ящика из-под боеприпасов, чтобы дотянуться до станка, весьма отличаются от детей, которые выросли с подставкой для фортепьяно, чтобы дотягиваться до клавиш. Те, кто собирали колоски на колхозном поле и вынуждены были их сдавать в общий фонд урожая, отличаются от тех, кто вырос на рассказе об истории «чистых тарелок» М. Зощенко. Кстати, корабль с детьми в «Повелителе мух» У. Голдинга [5], куда он всё-таки плыл, этот корабль с британскими мальчиками, в таком количестве оторванными от семьи? Их социальный статус определялся принадлежностью к церковному хору. Как известно, именно религиозные миссии занимались проблемами вывоза детишек в колонии и устройства их. Удивительно ли полное нивелирование идеи семьи в этой притче?

Цель воспитательных проектов – поддержка процессов укоренения ребёнка в жизни, с тем, чтобы обеспечить воспроизводство человеческого существования во всех его культурных составляющих. Это предполагает определённые нормативы в области этики и морали, которые носят императивный характер. Императивность укоренена в сакральном ядре культуры. Нормы, по сути, являются догматами, ортодоксиями, что вызывает у каждого нового поколения, на каждом витке развития культуры естественное стремление переосмыслить их. Здесь имеет место вековая диалектика традиции и инновации. Но именно ядро способствует сохранению культуры, представляя её глубинную сущность, питая её, сохраняя потенцию к воспроизводству и развитию.

Отношение к ребёнку и детству у этносов, народов, национальностей, у сообществ, так или иначе имеющих культурные основания в авраамических религиях, формировалось в течение тысячелетий. Уже в иудаизме фиксация миграционной специфики культурных процессов предусматривала особое ценностное отношение к ребёнку. Преодоление архаического инфантицида в сказании о жертвоприношении Исаака Авраамом – одна из самых трогательных, драматических историй Ветхого Завета. Она указывает на Божественную ценность ребёнка. Далее в истории культуры можно говорить о развитии определённой догматики отношения к ребёнку, о соотношении целей культуры и целей воспитания. При этом ценность детства не бежала впереди ценности самой жизни, не подменяла её, а сопрягалась с ней. Прагматика такого сопряжения представлена в логике правил в аврийной ситуации в самолёте. Мать должна надеть спасательную маску сначала на себя, затем на ребёнка. Другое дело, как она это сделает, насколько быстро. Речь о ценности ребёнка, таким образом, упирается в вопрос о прагматическом смысле этой ценности. Таким образом, мы впрямую подошли к вопросу о ювенальной юстиции.

Возможно ли абстрагировать ценность детского возрастного периода и ценность ребёнка от задач культуры и социума или ценность, непременно сопряжена с этими задачами? Вопрос выглядит риторическим. Однако с позиций и методологии, и здравого смысла ювенальная юстиция априори намерена защищать именно абстрактную ценность детства и ребёнка, ни в коей мере не связанную ни с будущим культуры, ни с её настоящим. Впрочем, возможно, в основе столь упорной борьбы сторонников ювенальной юстиции, действительно, имплицитно лежит особый культурно-антропологический проект будущего, не подлежащий широкой трансляции. Как известно, в истории всегда были декларируемые и недеклаируемые цели воспитания.

Заметим также, что в какой-то мере столь глобальное доминирование тенденций защиты ребёнка от его врага – взрослого стало возможным как реакция на не менее глобальные и, к сожалению, вполне определённые тенденции современного инфантицида, усиленного вариантами нарастающей социальной поляризации и напряжённости, которая особенно остро проявляется в стартовом потенциале детей. Тем не менее вопрос о наличии прав субъекта права без уравнивания их обязанностями представляется абсурдным. Однако то, что называют ювенальной юстицией,

постулирует именно права, не упоминая об обязанностях. В то же время амбивалентность прав и обязанностей в отношении детей фиксируется уже в древних текстах. Дети воспитывались с заботой и старанием [Исх. 12:24; 13:8], при этом дети должны были быть во всём послушны своим родителям [Исх. 20:12; Чис. 30:5]. Ребёнок был беззащитен перед лицом социальных конфликтов, например, за долги родителей не возбранялось продавать детей в рабство на ограниченный срок [6, с. 105]. Беззащитность младшего представлена в известной притче об Иосифе Прекрасном, проданном взрослыми братьями в рабство. Укоренившись в чуждой египетской среде, став видным чиновником, Иосиф затем спасает свой народ от голода. Таким образом, история культуры представляет идею детства как амбивалентную: дитя беззащитно и непреодолимо. Семья, будучи ближайшим окружением ребёнка, может быть враждебной по отношению к нему, но эта же семья есть его основание и гарант будущности.

Что касается ювенальной юстиции, то общественность беспокоит как раз возможный подрыв этих оснований. Действительно, не будет ли ювенальное право способствовать отчуждению детей и родителей?

Какая будущность ожидает детей, попавших под ювенальные юрисдикции по мере вхождения их во взрослость? Какие нормы морали, нравственности сформирует не просто возможность юридического разрешения неизбежного культурного возрастного конфликта отцов и детей, но его тотальная юридическая институализация? Что при этом произойдёт с институтом семьи, основанной на онтологии женского, мужского и детского начал в их диалектической взаимосвязи, в рациональной и иррациональной самоорганизации, в актуализации связи этого диалектического единства с коллективным бессознательным? Ослабление института семьи представляется очевидным в данной перспективе. Что же в таком случае ожидает ребёнка? Не ставится ли под угрозу сам его заброс в этот мир, поскольку почва для первичного укоренения испорчена?

Обратимся ещё к одному культурному аспекту: к онтологии культурного возрастного диалога, складывавшейся тысячелетиями. Он имеет большое значение в осуществлении наличного бытия культуры, в непрерывности её процессов.

Диалог возрастных культур – одна из актуальных проблем, связанных с множественностью культур и необходимостью их сосуществования. В последние десятилетия принято дифференцировать возрастные страты, говорить о детской культуре, культуре молодёжи. Зрелость и старость меньше попадают в поле зрения исследователей. В обществе можно наблюдать элементы социальной дискриминации по отношению к среднему и старшему возрасту, например, при приёме на работу. В то же время всё более очевидны трудности социализации молодёжи, всё более явной становится угроза будущности детства, множатся факты бессердечного отношения к старикам. Не есть ли тотальная возрастная дискриминация результат отсутствия конструктивного культурного возрастного диалога? А между тем возможность его, на наш взгляд, несомненна. Так, возрастной диалог зафиксирован в переключке греческого мужского хора:

Мы были раньше юноши могучие.
А мы сейчас. Не помнишь? Посмотри на нас.
Мы ж будем, да ещё сильнее со временем.

Любая историческая культурная эпоха даёт примеры равновесного состояния системы отношений между поколениями, сохранившиеся в памятниках письменной культуры. Пословицы и поговорки сохранили мысли о сходстве возрастов детей и стариков, о неизбежном течении времени и изменении в нём человеческого возраста, о взаимосвязи возрастов и поколений. Всё это актуализирует культурный возрастной диалог.

Понятие «диалог» давно прижилось в философии. Диалог – один из древних жанров философского дискурса, активно используемый со времён античности до наших дней. Понятие диалога является определяющим для понимания культурных процессов в истории и философии культуры. Диалог самоочевиден, явлен как разговор, беседа, коммуникативный процесс взаимодействия различных смысловых позиций и эта самоочевидность подчас становится помехой его осмыслению.

Поскольку равновесное состояние культуры во многом зависит от продуктивности возрастного диалога, обратимся к ряду его характеристик.

Любой диалог предполагает наличие транслятора и реципиента, взаимодействующих в процессе культурной коммуникации. Однако в возрастном диалоге, как правило, имеет место жёсткое доминирование. Многие из нас выросли в поле постфигуративной культуры, будучи тотально реципиентами, претендуя с возрастом на тотальное доминирование. Культура современного общества тяготеет к конфигуративности и префигуративности. Старшее поколение не является образцом для подражания, подрастающему поколению приходится находить успешные образцы для подражания в своей среде и даже транслировать их для той части старшего поколения, которая обладает необходимой гибкостью для приспособления к стремительно меняющимся реалиям.

Человек при этом, принадлежа определённой возрастной страте, остаётся единым в совокупности всех своих возрастов. Вхождение и выход из неё определяют драматическую специфику личной истории субъекта, обусловленную ценностными маркировками сложившейся в современном обществе субкультуры детства, молодости, зрелого возраста, старости. Равно ощутимы в отношении к возрасту две тенденции: вызов возрасту и принятие возраста. Данная экзистенциальная и культурная ситуация подталкивает к выявлению онтологической семантики культурного диалога.

Отметим, что диалог – это прежде всего непосредственный обмен информацией, предполагающий свободу в выборе средств. Субъекты диалога попеременно становятся трансляторами и реципиентами. Реплика транслятора определяется его предшествующим пребыванием в позиции реципиента. Смена позиций позволяет почувствовать в транслируемое и понимаемое, что повышает уровень креативности формы и содержания диалога. В диалоге возможны неожиданные ракурсы взгляда на вещи. Не зря диалог равно претендует на выявление истины и на её сокрытие.

Диалог всегда ситуативен, импровизационен. Смысловые позиции в диалоге объёмны, многозначны. В диалоге как форме речи большую роль играет интонация. Об интонировании можно говорить не только в узко речевом смысле, но и в общекультурном. Каждая культурная эпоха имеет свой тон, тембр, темп, ритм, определяющие возможность или невозможность культурного диалога с другими эпохами. Любая субкультура или культурный пласт особым образом интонированы, имеют своё узнаваемое звучание. Именно интонирование часто препятствует пониманию в возрастном диалоге. Интонации категорических императивов доминирующей возрастной культуры подкрепляются их письменной фиксацией. Каждый возраст имеет свой дискурс и свой способ его письменного архивирования. Наука, право, фольклор, литература – дискурс взрослых. Детская и молодёжная культура имеет маленький сегмент в общем письменном дискурсе. Это детский и молодёжный фольклор, поэзия, литература, реклама. Здесь преобладает эстетика детства и юности.

Ценностные маркировки возраста имеют эстетическую обусловленность. Эстетика детства латентна, скрыта. Ребёнок – ещё неведомая будущность. Эстетика юности является очевидное: цветение, бурный рост, акме всех потенций. Она убедительна в рекламе, в семантически облегченных текстах шоу бизнеса. Говорение и письмо детей ещё ничего не определяет в культурном поле, поэтому словно бы и нет особой необходимости в слушании и понимании детского письма и говорения. Говорение и письмо молодых подчас является проявлением контркультуры и уже претендует на чтение, слушание и понимание и предполагает необходимую реакцию притяжения или неприятия.

Эстетика зрелости стремится к доминированию во всех сферах культуры и зафиксирована в письменном дискурсе. Здесь наиболее продуктивен и адекватен культурный диалог. Возможность адекватного чтения, говорения, письма и слушания определяется степенью зрелости.

Что можно сказать об эстетике старости? Вопрос в том, какие эстетические ценности она транслирует и каков её вектор. Казалось бы, старость – отработанность культурных реалий, принадлежность прошлому. Но что, как не старое, древнее, античное, принадлежащее прошлому, даёт новую жизнь развитию культуры? Мысль очевидна, но в социуме в настоящее время преобладает тенденция жить сегодняшним днём, проживая наследие, а не сохраняя его. Культура же, будучи процессуальной, представляет собой не только возделывание, что превратило бы её в дурную бесконечность, но сохранение и наследование, а следовательно, без старости нет и не может быть культуры. Сохранение же традиций, как правило, осуществляется стариками, чему множество примеров в истории культуры.

Любую культуру, тем более возрастную, можно представить транслятором и реципиентом или, иными словами, субъектом информационного метаболизма, вступающим в различные типы культурных коммуникаций – в диалог культур. Продуктивность диалога культур во многом зависит от способов его осуществления: в данном случае, от этико-эстетических и правовых форм коммуникации, письменных и устных. Если моральные, этические, эстетические постулаты, транслируемые ранее детской литературой, перейдут

в статье ювенального права, то в недалёком будущем можно забыть о культуре возрастного диалога.

Развитие эстетического отношения к реалии возраста на уровне субъекта и социума, осмысление системы ценностей, продуцируемых каждым возрастом, могут способствовать адекватному культурному диалогу, а следовательно, творческому возделыванию пёстрого, противоречивого, но общего для всех возрастов поля единой культуры.

1. Юнг К. Г. Божественный ребёнок // Юнг К. Г. Божественный ребёнок: Аналитическая психология и воспитание: сб. М.: Олимп: ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1997. 400 с.

2. Честертон Г. К. Вечный человек. М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Мидгард, 2004. 704 с.

3. Мор Т. Утопия. URL: <http://iknigi.net/avtor-tomas-mor/65257-utopiya-tomas-mor/read/page-1.html> (дата обращения: 25.12.2015).

4. Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля. М.: ООО «Изд-во АСТ»; Харьков: ФОЛИО, 2003. 829 с.

5. Голдинг У. Повелитель мух. М.: Педагогика, 1999. 224 с.

6. Нюстрем Э. Библейский словарь. Энциклопедический словарь / сост. Эрик Нюстрем; пер. со шведского под ред. И. С. Свенсона. СПб.: Библия для всех, 2000. 523 с.

© Нефёдова Л. К., 2016

УДК 130.2+93

М. К. Чуркин
M. K. Churkin

ОДНОВОРЦЫ ЦЕНТРАЛЬНЫХ И ЗАПАДНЫХ ГУБЕРНИЙ РОССИИ: ФАКТОРЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МИГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ (XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)*

Статья посвящена сложным процессам генезиса и эволюции этнокультурной идентичности российских «одноворцов» в XIX – начале XX вв. в местах массовой концентрации некогда военно-служилого сословия. Факт изначальной принадлежности одноворцов к категории военно-служилых людей предопределил некоторые стереотипы социального и экономического поведения локальной группы. Процесс постепенного слияния одноворцов с государственными крестьянами в выборе и характере хозяйственной деятельности сопровождался сохранением признаков сословной идентичности. В процессе исследования выявлены не только география размещения «одноворческих» групп в пределах Европейской России, принципы государственной политики в отношении локального сообщества, но и предпринята попытка обнаружить специфические черты в организации социального быта и хозяйственно-экономических стереотипов поведения этого сословия. В работе также обозначены основные причины миграционной мобильности одноворцов и базовые позиции имперской бюрократии по проблемам места и роли одноворцов в переселенческом деле.

Ключевые слова: «одноворцы», этнокультурная идентичность, колонизация, миграционный потенциал, переселения, военно-служилый класс.

SINGLE HOMESTEADERS “ODNODVORETS” OF THE CENTRAL AND WESTERN PROVINCES OF RUSSIA: FACTORS OF ETHNOCULTURAL IDENTITY AND MIGRATION POTENTIAL (XIX – EARLY XX CENTURIES)

The article is devoted to the complex processes of genesis and evolution of the ethnocultural identity of the Russian single homesteaders “Odnodvoret” in the places of mass concentration of the former military-service class in the XIX – early XX centuries. The fact of the original belonging of the “Odnodvoret” to the category of military-service people determined some stereotypes of social and economic behavior of the local group. The process of gradual merger between the “Odnodvoret” and state farmers in the choice and nature of economic activities was accompanied by the preservation of the signs of class identity. During the study, not only geography of the “Odnodvoret” groups within European Russia and principles of the state policy in relation to the local community have been revealed, but also an attempt to detect specific features of the organization of social life and economic stereotypes of behaviour of this class has been made. The paper also outlines the key reasons for migration mobility of the “Odnodvoret” and basic views of the imperial bureaucracy on the place and role of these single homesteaders in the resettlement.

Keywords: “odnodvoret”, ethnocultural identity, colonization, migration potential, migration, military-service class.

По определению Д. К. Зеленина, принадлежность одноворцов к одному военно-служилому сословию, одинаковые условия жизни в степи, на окраине государства, однородная военно-полевая служба с частыми пространственными перемещениями способствовали тому, что из сословия

одноворцов со временем сформировался особый этнографический тип. Исследователь справедливо отметил целый ряд специфических элементов, характерных для организации быта одноворческих хозяйств. В описании устройства двора он выделил широко распространённую у одно-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФГФ, грант № 14-31-01018 «Одноворцы Западной Сибири: стратегии социокультурной адаптации локальных групп».

дворцев практику расположения амбаров за домом, а не перед ним, как это было принято у российского крестьянства, существование отдельного помещения для варки пищи летом, определение особого места для «святого угла» при входе у двери [1, с. 42].

Образ жизни однодворцев как военного сословия способствовал оформлению и других специфических моделей организации двора, внешним проявлением которых в XVIII–XIX вв. являлась практика строительства домов внутри двора, заборами на улицу, чего не наблюдалось у владельческих крестьян. По мнению курского исследователя второй половины XIX в. И. Вернера, данное обстоятельство объяснялось традицией: однодворцам, в бытность их военно-служилыми людьми, приходилось жить в условиях постоянной опасности, в результате чего их дома по своему внешнему виду часто напоминали крепости [2, с. 226]. Соображения И. Вернера вполне соответствуют и наблюдениям за опытом возведения построек в однодворческой среде Воронежской губернии: в помещичьих сёлах и деревнях – избы окнами на улицу, а у однодворцев – внутрь дворового пространства [1, с. 62].

Важную роль в укреплении групповой идентичности однодворцев играла их историческая память о принадлежности к военно-служилому классу, дворянству, что неоднократно констатировалось очевидцами и фиксировалось исследователями. Д. К. Зеленин утверждал, что наследственная дворянская гордость однодворцев – характерная черта, о которой говорят практически все наблюдатели. Данная черта закреплялась в прозвищах, полученных орловскими и тульскими однодворцами от их соседей – помещичьих крестьян: «индюхи» и «алая кровь» [1, с. 66]. По заявлениям местных статистиков, «...наниматься в экономию местным однодворцам мешает старинная родовая гордость, сознание того, что в них также течёт «дворянская кровь», что предки их если и не Рим спасли, то всё же были дворянами, сами имели батраков и даже крепостных крестьян» [3, с. 1309]. По свидетельству Н. Добротворского «четвертники-однодворцы жили сами по себе и, в силу привилегированного по роду («дворянская костка») положения, не сближались с крестьянами и смотрели на них с пренебрежением...» [4, с. 206].

Сохранение памяти однодворцев о принадлежности к дворянству отмечал В. И. Семевский в статье, опубликованной в 1879 г.: «...с польскою шляхтою однодворцы имели еще и другое сходство – они заявляли претензий больше, чем имели основания по своему положению. В своих наказах они постоянно хлопочут о том, чтобы их не смешивали с крестьянами, исключили бы из подушного оклада и называли бы детьми боярскими, а не то и прямо ходатайствуют о причислении к дворянам...» [5, с. 35]. Как отмечает тот же автор, «претензий этих они не оставили и позднее, так что в восьмидесятых годах в Курской губернии местные власти были завалены просьбами однодворцев об исключении их из подушного оклада и причислении к дворянам...» [5, с. 36]. По утверждению Н. А. Благовещенского, «однодворцы, являясь прямыми потомками служилого, помещного сословия, не могли не унаследовать от своих предков той доли изолированности, которая была некогда создана личным испомещением служилого человека...» [6, с. 481].

Сословная идентичность однодворцев как лиц дворянского звания формально поддерживалась и юридически (вплоть до 1840-х гг.), что выражалось в праве владения крепостными крестьянами. Каким образом могли владеть крестьянами однодворцы, когда они сами положены были в подушный оклад при Петре I? Это объясняется происхождением однодворцев от прежних служб служилых людей, причём в состав однодворцев вошли не только низшие чины, но и дворяне, чьи земли иногда были населены крестьянами; кроме того, у этих служилых людей были иногда земли, пожалованные в вотчину. Сенатский доклад 1798 г. объясняет происхождение однодворческих крестьян именно добровольной припиской при Петре некоторых дворян в однодворцы. Но не только дворянам давались населённые земли; однодворцы в своих наказах заявляли, что населённые имения получали прежние рейтары и драгуны [5, с. 51–52]. Ещё один источник происхождения однодворческих крестьян – дозволение владеть взятыми в плен людьми. Когда дворянам при Екатерине II было даровано право отпускать своих крестьян на волю, однодворцы такого права не получили. В Курской губернии солдат из однодворцев отпустил на волю 9 крестьян, которые сразу же были зачислены в однодворцы. Отпущенных крестьян обязали вернуть в прежнее состояние [5, с. 53].

В результате следующего правительственного шага, произведённого в 1786 г., однодворцы и однодворческие крестьяне были уравнены в податном отношении. К 1830–1840-м гг. на более чем 1 млн однодворцев насчитывалось уже порядка 11 тыс. однодворческих крестьян. Именно в этот период однодворцы селились, как правило, со своими крестьянами одним двором и относились к своим крепостным, скорее, как к наемным работникам.

Подводя промежуточный итог, можно констатировать, что однодворческое население на западных окраинах российского государства было, так же как и многие другие группы, втянуто в процессы этнографической миксации. Однако, подобно староверческим общинам и лицам казачьего звания, однодворцы не трансформировались в субэтнос.

Прежде всего отметим, что принадлежность к субэтносу характеризуется не только общностью хозяйственных, бытовых и культурных характеристик, но и рельефно выраженной групповой идентичностью, основанной не только на осознании принадлежности именно к данному сообществу, но и на противопоставлении другим локальным объединениям. Трудно отрицать тот факт, что в хозяйственном и бытовом отношении однодворцы как локальная группа в отдельных компонентах соответствовала субэтническим характеристикам. В то же время статус однодворцев как локального сообщества, сконцентрированного на западных окраинах государства, в конкретно-историческом контексте протоимперской и имперской политики не мог не оказать воздействия на идентификационные процессы в однодворческой среде.

В этой связи отчётливо прослеживается присутствие политических, экономических и конфессиональных факторов, инициирующих кризис идентичности локальной группы однодворцев и её переформатирование. Общеизвестно, что сословие однодворцев сформировалось из русских детей

боярских окраинных городов, стрельцов, солдат, рейтаров, драгун, копейщиков, пушкарей, засечных сторожей и обедневших дворян, городских, рязанских и донских казаков. Понятие «однодворец» прочно вошло в официальные документы уже к середине XVII в. и обозначало людей, которые сами и их предки в прошлом служили в дворянском ополчении, но из-за бедности и запустения земель больше служить не могли, так как все их поместье состояло из одного двора. Сложившаяся ситуация устраивала власти, поскольку однодворцы жили по южной лесостепной границе и своим присутствием на этих землях способствовали их хозяйственному освоению и, кроме того, могли выступить в их защиту в случае прямой военной угрозы.

В начале XVIII в. ситуация кардинально изменилась. Южная граница государства отодвинулась далеко в степь, и служилые люди, поселенные между Тульской (направление Шацк-Тула-Брянск-Путивль) и Белгородской оборонительными линиями (Козлов-Коротояк-Белгород-Ахтырка), оказались уже не на границе, а внутри страны, а оборона границ была возложена на регулярное войско. В период петровских реформ необходимость содержать военно-земледельческий слой крестьян в центральных районах страны, по сути, переставших быть окраинами, окончательно исчезла. Часть представителей этой категории была включена в состав дворянства, но значительная доля по бедности и измельчанию земельных наделов оказалась причисленной к податному сословию и перешла в разряд государственных крестьян.

Здесь необходимо отметить тот факт, что государственная политика на западных окраинах Московии и Российской империи традиционно была ориентирована на преодоление сепаратизма и поддержание русской национальной идентичности. Одной из характерных черт такой политики являлось стремление власти не столько к русификации этих территорий, сколько к распространению крупного дворянского землевладения, призванного противодействовать консолидации польской и украинской аристократии. Данная проблема актуализировалась в 1830-х гг., когда западные губернии Российской империи были охвачены волной польских восстаний. Именно в этот период происходит окончательное оформление локального сообщества однодворцев западных окраин империи, что ставило целью ослабление позиций польской шляхты. Согласно Высочайшего указа 19 октября 1831 г. шляхта, не доказавшая своё дворянское происхождение обращалась в сословие городских и сельских обывателей, получая, чаще всего, статус однодворцев. Однодворцы западных губерний подразделялись на оседлых (имеющих собственные земли или живущих из оброка на землях помещичьих) и неоседлых (проживающих в помещичьих домах и у частных лиц в услугах и должностях). Все лица, не доказавшие своего дворянского происхождения, должны были приписаться к одному из вышеназванных разрядов. При этом однодворцы имели право переходить из одного селения в другое, вступать в городские сословия. Неприписанные однодворцы получали статус бродяг, со всеми последствиями [5, с. 63]. Интересное замечание содержится в Высочайше утверждённом положении от 14 января 1834 г., которое косвенно указывает на попытки импер-

ских властей «умиротворения» окраин: однодворческим обществам предоставлялось отдавать в зачёт будущих наборов, невзирая на семейные очереди, участвовавших в последних беспорядках и тех, кои, вообще, по образу жизни оказываются подозрительными и неблагонадёжными [5, с. 65].

19 октября 1833 г. состоялось Высочайшее повеление о переселении из Подольской губернии до 5 000 семей шляхты в Кавказскую область. Резолюция государя: «Правила сии считать не для одной Подольской губернии, но и для прочих всех западных губерний» [5, с. 66]. В правилах содержалось замечание о необходимости причислить не приписанных однодворцев к бродягам. На основании разработанных правил было разрешено переселять однодворцев, только способных к земледелию и добропорядочного поведения.

Таким образом, пусть и формальная принадлежность однодворцев западных губерний к дворянству настораживала власти, вызывала опасения дальнейшего слияния русского и польского элементов на окраинах. В связи с данным обстоятельством, имперские власти в 1850-х гг. принимают ряд мер, направленных на перевод однодворцев в государственные крестьяне. Высочайший манифест 11 января 1850 г. гласил: «...живущие на казённых и собственных землях и приписанные к ним неоседлые однодворцы состоят в ведомстве МГИ и сравнены в порядке управления и в повинностях с государственными крестьянами» [5, с. 79]. Перепись 1854 г. имела целью ввести однодворцев в состав обществ государственных крестьян. По результатам 9-й народной переписи, однодворцы вошли вместе с государственными крестьянами в сказки и наравне с крестьянами были подчинены единым правилам о рекрутской повинности [5, с. 82].

Кризис идентичности однодворцев великороссийских губерний (Воронежской, Курской, Орловской, Тамбовской и др.) был в значительной степени обусловлен факторами хозяйственно-экономического характера. Предками однодворцев были служилые люди, владевшие землёй на поместном, а иногда и на вотчинном праве. Другими словами, на праве частного, но не общественного владения. Перешедшая во владения однодворцев земля измерялась ранее четвертями, поэтому появилось название «четвертные». Несмотря на то, что переход от четвертного владения к общественному у однодворцев наметился уже на рубеже XVI–XVII вв., он был пролонгирован во времени, способствовал экономической дифференциации сообщества однодворцев, являлся поводом для формирования конфликтных ситуаций.

По свидетельству Я. Соловьёва, основанному на личных наблюдениях, «однодворческие селения, которые не разделили свои потомственные четвертные земли по душам, несмотря на переложение податей с душ на землю, отличаются недоимками. Земли обрабатываются ими весьма дурно... Однодворцы же, разделившие свои земли по душам делаются хорошими хозяевами и исправными плательщиками податей» [7, с. 40]. По наблюдениям г-на Домонтовича, в Орловской и Курской губерниях между селениями однодворческими и общинными нет заметной разницы в экономическом положении; что же касается

агрикультурных условий, «то все неудобства общинного владения, в однодворческих селениях существуют в той же степени, что и у остальных крестьян» [7, с. 40–41]. В Курской губернии, по словам В. И. Орлова, «первое знакомство с бытом четвертных владельцев поражает наблюдателя картиной благосостояния, необычной среди крестьян. Многие имеют 4–5 лошадей, арендуют много земли, постройки у них хорошие. Однако дальнейшие наблюдения показывают, что всё вышеописанное относится к тем владельцам, у которых размер надела в 3–4 раза больше, чем у душевых крестьян. Там, где надел мал, хозяйство расстраивается быстро и сильнее, чем у общинников» [7, с. 41].

Во многом поэтому значение общинного элемента постепенно усиливалось, что приводило к стиранию различий между однодворческими и государственными крестьянами. Отметим, что первый шаг по превращению однодворческих хозяйств в общинные был сделан ещё в 1766 г., когда по инструкции земля стала отмежевываться не порознь каждому из однодворцев, а «на всю округу», всем жителям села. По статистике из 20 623 ревизских душ государственных крестьян Раненбургского уезда Рязанской губернии 19 714 принадлежали прежде к разряду однодворцев [7, с. 27]. При местных исследованиях удалось выяснить, что почти все душевые крестьяне Раненбургского уезда и часть крестьян Данковского и Скопинского уездов были когда-то однодворцами, владели землёй на наследственном праве, но затем, в разное время, перешли к общинному владению.

Механизм перехода от четвертного владения к душевому был следующий: когда неравномерность владения у различных семей становилась заметной, малоземельные начинали агитацию о переделе всей земли по душам. Они составляли многочисленную и дружную группу и скоро склоняли на свою сторону преобладающее большинство домохозяев. Стоявшее за передел большинство уговаривало, уламывало остальных; многих подпавали, портили их посевы, увозили со дворов телеги, бывали случаи поджогов [7, с. 29]. Поводом к переделу четвертной земли по душам во многих случаях послужило размежевание крестьян из чересполосицы с помещиком; перевёрстка всей земли была неизбежна, и на неё опирались «душевые»: «делить, так уж делить по новому, по душам» – после чего начиналась агитация.

Существенным обстоятельством (наряду с общностью хозяйственной деятельности), определившим процесс интеграции однодворцев в разряд государственных крестьян, являлась конфессиональная однородность групп, ставшая своеобразным маркером этнокультурной идентичности как четвертных, так и общинных землепашцев. Исследователи неоднократно отмечали отсутствие в однодворческой среде фактов уклонения в раскол. Объясняется это прежде всего тем, что дворянам как военно-служилому сословию было свойственно понимать себя в качестве представителей государственных интересов на окраинах и, как следствие, в качестве носителей и защитников православной веры. Кроме того, продолжительный жизненный опыт предков однодворцев в «степи», в некотором отдалении от институций официального православия, способствовал

распространению в их среде религиозного либерализма, совершенно неприемлемого старообрядческими и сектантскими общинами.

Сближению однодворцев с государственными крестьянами и выработке общих с ними платформ идентичности в определённой степени содействовали и миграционные процессы, ставшие во второй половине XIX в. неизменным атрибутом российской действительности. Агрикультурный кризис, наиболее отчётливо проявившийся в губерниях черноземного центра империи, естественным образом втягивал в водоворот переселенческого дела значительную массу крестьянского населения вне связи с этнокультурной или этноконфессиональной принадлежностью. Характерно, что степень вовлечённости дворян-землепашцев центрально-черноземных областей в переселенческое движение, несмотря на ограничения, имевшие место именно в отношении данной категории мигрантов, была достаточно высокой, что подтверждается большим объёмом прошений и ходатайств, отложившихся в архивных фондах Российского государственного исторического архива [8]. Следует отметить, что потенциально однодворцы, четвертные и общинные, наиболее адекватно вписывались в общую миграционную парадигму, представлялись имперским властям вполне подходящим переселенческим элементом в силу исторически закреплённого колонизационного опыта. По свидетельству исследователя Г. Германова, «однодворцы очень склонны к переселению из одного уезда в другой, и особенно в дальние пограничные губернии, где они находят порядок вещей, во многом сходный с тем, который лет сто назад господствовал в Воронежском крае» [9, с. 225].

Весьма характерным можно признать замечание переселенческого чиновника, в котором в равной степени оказались запечатлены как специфические черты дворян-землепашцев, так и универсальные признаки крестьянской идентичности: «По складу своей жизни дворяне-землепашцы в большинстве случаев ни чем от крестьян не отличались. Однако в административном отношении они выделялись тем, что не участвовали в сельском и волостном общественном управлении, не несли мирских сборов и не отбывали натуральных повинностей. Тем не менее имущественное их положение весьма часто было совершенно неудовлетворительным; многие не сохранили уже ни клочка собственной земли и вели хозяйство на земле арендованной. Многие превращались в батраков. Естественно, что при таких условиях среди них возникла мысль о переселении» [10, л. 81–82 об.].

Подводя итог, отметим, что период XVIII – начала XX столетий оказался для российских однодворцев временем значительных социокультурных трансформаций. Сохраняя дисперсно признаки этнокультурной идентичности, однодворцы постепенно «дрейфовали» к состоянию субэтнуса. Однако в силу обозначенных выше политических, хозяйственно-экономических и конфессиональных факторов данный процесс был перенаправлен в сторону сближения локального сообщества однодворцев с государственным крестьянством, что в известной степени стимулировалось общим состоянием аграрного вопроса в России и переселенческим движением.

1. Зеленин Д. К. Великорусские говоры с неорганическим и непереходным смягчением задненёбных согласных в связи с течениями позднейшей великорусской колонизации. СПб.: Тип. А. В. Орлова, 1913.

2. Курская губерния. Итоги статистического исследования / под ред. И. А. Вернера, Н. А. Добротворского. Курск: Тип. губ. земства, 1887. 498 с.

3. Труды комиссии по исследованию кустарных промыслов России. СПб., 1882. Вып. 2. 1520 с.

4. Кустарные промыслы Курской губернии / сост. Н. А. Добротворский; изд. Курского губернского земского стат. бюро. Курск: Тип. губ. земства, 1886. 254 с.

5. Семевский В. И. Казённые крестьяне при Екатерине II // Русская старина. 1879. Т. 25.

6. Благовещенский Н. А. Четвертное право. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1899. 546 с.

7. Цит. по: П-в К. Четвертное землевладение // Русская Мысль. 1886. № 2, 3. С. 26–49.

8. См.: Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 379, 391.

9. Германов Г. Постепенное распространение однодворческого населения в Воронежском крае // Записки Географического Общества 1857. № XII. С. 222–227.

10. РГИА. Ф. 391. Оп. 2. Д. 388.

© Чуркин М. К., 2016

ЯЗЫКОЗНАНИЕ



Батюшкина М. В.

Некоторые общие замечания о направлениях прикладной лингвистики

Богданова Е. С.

Текстовоспринимающая деятельность: интеграция знаний

Дьякова Т. А.

Этнокультурная основа репрезентации локальных реалий во фразеологических единицах со значением «быть близким к смерти» (на материале украинских восточнослобожанских говоров)

Комова Д. Д.

Анималистическая лексика в латиноамериканском медийном дискурсе

Литвинова Н. Б.

Структурно-семантическая актуализация исторической информации в вербальном пространстве диалектного текста-воспоминания

Новоселова Н. В.

Эмотивные фразеологические единицы современного французского языка (структурно-грамматический аспект)

Федяева Н. Д.

«Блеск и нищета» нормы: задание части 2 ЕГЭ по русскому языку как объект нормативных оценок

Шестова А. А.

Отражение феномена «социальные сети» в заголовках британских и российских СМИ

НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ О НАПРАВЛЕНИЯХ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

В статье представлены результаты анализа предмета прикладной лингвистики, которая занимается разработкой методов решения практических задач, связанных с использованием языка, и объединяет парадигмы гуманитарных и естественных наук. Предлагается широкая трактовка понятия «прикладная лингвистика». Прикладной лингвистики касаются все те сферы деятельности, где применяются лингвистические знания: педагогика, социология, психология, информатика, математика, медицина, физика; преподавание языков, перевод, машинный перевод, создание искусственных языков, составление словарей, разработка формальных моделей языков, автоматическая обработка естественных языков, лингвистическая экспертиза и др. Выводы, сделанные автором статьи, могут быть использованы для проведения дальнейших исследований по данной проблематике.

Ключевые слова: теоретическая и прикладная лингвистика, междисциплинарность, объект, предмет, метод.

Научных исследований, посвященных направлениям прикладной лингвистики, немало (В. А. Звегинцев [1], А. Н. Баранов [2], Э. В. Семенова [3] и др.). Каждая из таких работ ценна научным видением автора, сосредоточением на ключевой идее. Однако до настоящего времени не сложилось единого понимания феномена прикладной лингвистики. Поэтому опыт, накопленный в рассмотрении различных направлений и дисциплин, относящихся к прикладной лингвистике, требует обобщения и осмысления.

Актуальность и дискуссионность обозначенной темы выражается прежде всего в аспектах, связанных, с одной стороны, с происходящими процессами интеграции разных видов знания, с другой стороны, с необходимостью дифференциации предметной области лингвистики и других областей гуманитарных наук.

Безусловно, сквозь многочисленные слои научных аспектов и с учетом состояния современной лингвистической науки, открытий в других областях научного знания просматривается широкая панорама новых положений, способствующих процессам обновления и трансформации накопленных теоретических воззрений и упрочению связей с практикой. Это касается содержания и объема лингвистических понятий, научного статуса и взаимосвязи языковедения и речеведения, проблем соотношения языка, речи и мышления, естественных и искусственных языков, теории текста и дискурса.

Области междисциплинарных исследований, интегрирующие понятия лингвистики и других фундаментальных наук, возникли в целях разностороннего исследования языкового и речевого аспектов коммуникации. В процессе развития междисциплинарных областей знания понятия одной из фундаментальных наук становились доминирующими, на их основе с помощью комплексного метода происходи-

COMMON NOTES OF THE SOME KINDS OF APPLIED LINGUISTICS

In this article the author presents the analysis of the phenomenon of applied linguistics. Applied linguistics deals with development of methods for solving practical problems related to the use of the language; it also accumulates humanitarian and natural sciences paradigmatic base. The wide definition of the notion "Applied Linguistics" is given in the article. All spheres of activities, where the linguistic knowledge is used, are related to applied linguistics. They are pedagogy, sociology, psychology, informatics, mathematics, medicine, physics; language teaching, translation, machine translation, the creation of artificial languages and dictionaries, development of formal models of languages, automatic processing of natural languages, linguistic expertise, etc. The conclusions reached by the author of the scientific article can be used to conduct further research on this issue.

Keywords: theoretical and applied linguistics, interdisciplinarity, object, subject, method.

ло моделирование различных направлений прикладной лингвистики.

Поскольку с языковым и речевым аспектами коммуникации связана практически любая человеческая деятельность, как гуманитарные, так и естественные науки, то к началу XXI века образовалось несколько областей междисциплинарных исследований, которые можно отнести соответственно к гуманитарному либо естественно-научному направлению.

Развитие гуманитарных направлений прикладной лингвистики начинается во второй половине XX века в нескольких ракурсах, с преимущественным применением того или иного методологического аппарата. В связи с тем что лингвистика XX века развивалась главным образом как структурная, речевой аспект коммуникации стал предметом изучения философии, социологии, психологии, методики изучения языка. В результате появились такие направления, как теория речи, теория речевой деятельности, теория текста, теория дискурса. Исходным в данных теориях является понятие текста как речевого знака, а ключевым свойством речи – ее коммуникативные атрибуты, обусловленные когнитивными и социокультурными процессами. Поскольку многоплановость речи – явление более широкое и сложное, чем многоуровневость системы языка, для описания данного понятия было недостаточно понятий и терминов, используемых для описания системы языка. Возникла необходимость интеграции понятий лингвистики и наук, изучающих вербальные и невербальные аспекты коммуникации.

На основе взаимосвязи понятийных систем лингвистики и психологии произошло становление и развитие *психолингвистики* (Н. И. Жинкин [4], А. А. Залевская [5], А. А. Леонтьев [6], В. И. Карасик [7], Н. В. Уфимцева [8] и др.). Основными задачами психолингвистики стало изучение языковой

способности и речевой деятельности человека, механизмов порождения и восприятия речи, соотношения языка, речи и мышления, языкового сознания, процессов формирования умственных способностей, диагностирование психики лингвистическими методами. Сегодня к психолингвистике могут быть отнесены такие дисциплины, как теория речевой деятельности, теория речемыслительного процесса, патопсихолингвистика, психолингвистическая диагностика, психотерапевтическая речь и др. Кроме того, благодаря совмещению психологического и лингвистического знаний, по-новому может быть интерпретирован целый ряд феноменов нейролингвистического программирования.

На стыке биологии и лингвистики произошло становление *биологической (медицинской) лингвистики*, изучающей способы коррекции и лечения речевых расстройств у детей и взрослых, проблемы артикуляции произношения, трудности обучения грамоте детей с патологией речи и других высших психических функций. Отметим, что речевая функциональная система и речевое развитие в рамках биологической лингвистики рассматриваются в двух основных аспектах: нейропсихолингвистическом (В. Э. Пашковский [9], К. Ф. Седов [10] и др.) и нейролингвистическом (А. Р. Лурия [11], Т. В. Ахутина [12]). Как следствие, к дисциплинам биологической лингвистики закономерно отнести нейролингвистику, дефектологию, логопедию, логотерапию, психиатрическую лингвистику, теорию механизмов речи (прикладное изучение артикуляционных и нейродинамических свойств речи).

Язык является наиболее важным средством обучения, в связи с чем некоторые исследователи выделяют *педагогическую (дидактическую) прикладную лингвистику* (Л. З. Шакирова [13]). Следует заметить, что в отечественной науке такое направление, более известное как *методика изучения языка*, подразделяется на два основных направления: лингвометодику и лингводидактику. Лингвометодика изучает формы, средства и приемы обучения языку, определяет параметры содержания обучения языку применительно к целям обучения (А. В. Текучев [14]). Лингводидактика изучает методику составления и использования учебных пособий, дидактическое структурирование лингвистического материала, типологию, структуру и содержание учебных действий (Н. М. Шанский [15], В. М. Шаклин [16], Н. Д. Гальскова [17]). Внедрение информационных технологий в процесс обучения языку обусловило развитие компьютерной (электронной) лингводидактики (М. А. Бовтенко [18], А. Д. Гарцов [19]).

Отметим, что в результате корреляции психолингвистики, биологической лингвистики и педагогической лингвистики развиваются такие дисциплины, как основы речевой культуры дефектолога, филологические основы дефектологического образования, сурдопедагогика и тифлопедагогика.

На стыке социологии и лингвистики получила развитие *социолингвистика*, предметом которой стало научное описание языка как социального факта. К проблематике социолингвистики относятся социальный статус языка и языковой политики, национальные языки, языки межэтнического и международного общения, социальные аспекты, детерминанты и модели речевого поведения, литературный язык,

диалекты, наречия и жаргоны (В. И. Беликов [20], Л. П. Крысин [21], А. С. Герд [22], И. В. Шерстяных [23] и др.).

По мнению А. С. Герда, социолингвистика делится на внешнюю и внутреннюю. Внутренняя занимается вопросами функционирования литературного языка, функциональных стилей и восприятия речи; внешняя – вопросами языка и этнической истории народа, языка и этнической идентичности, языка и миграции, билингвизма, полистатусности языков, языка и идеологии [22, с. 115].

Лингвистическая философия раскрывает проблемы понимания языка и его «внутренней формы», освоения человеческим сознанием действительности с помощью языка, диалектической взаимосвязи языка и мышления, проблемы влияния языка на особенности этноса-носителя этого языка (А. З. Гафарова [24], С. Б. Никонова [25], Т. А. Орлова [26]). Истоки лингвистической философии – в работах В. фон Гумбольдта, Э. Сепира, М. Хайдегера, В. Вундта, Э. Кассирера и других философов.

Такая междисциплинарная область исследования, как *теория дискурса* по происхождению и по методам может быть рассмотрена как одно из направлений лингвистической философии (Н. Д. Арутюнова [27], В. И. Карасик [28], В. Е. Чернявская [29] и др.). При этом отметим, что в рамках исследования феномена дискурса изучаются не только лингвистические, но и социологические, психологические, семиотические и иные аспекты коммуникации. В частности, Н. Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном плане; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [27, с. 136].

Теория перевода (переводоведение), иностранный язык для профессиональной коммуникации, язык для специальных целей, лексикография (теория и практика составления словарей), документоведение, редактирование, лингвистический анализ текста могут быть рассмотрены в качестве направлений *лингвистической герменевтики*. В основе указанных дисциплин – понимание текста. Теоретические основы лингвистической герменевтики описаны А. В. Глазковым [30], А. М. Камчатновым [31].

В сфере общественных отношений, регулируемых правом, на основе юриспруденции, лингвистики, герменевтики и логики развивается *юридическая/правовая лингвистика* (Е. И. Галяшина [32], Н. Д. Голев [33], К. И. Бринев [34], М. А. Осадчий [35] и др.). Цели юридической лингвистики обусловлены правотворческим, правоприменительным и экспертно-консультационным видами юридической деятельности. Поэтому к основным задачам юридической лингвистики можно отнести: обеспечение лингвистического качества текстов, обладающих юридической значимостью; лингвистическую экспертизу и толкование текстов; диагностику и идентификацию лиц по устной и письменной речи; лингвистическую квалификацию высказываний; выявление особенностей восприятия и понимания материалов экстремистской и террористической направленности различными целевыми аудиториями; выявление способов оказания воздействия на различные целевые аудитории.

В русле юридической лингвистики развиваются такие направления и дисциплины, как русский язык в деловой коммуникации (в международном общении), юридическая риторика, лингвистическая экспертиза законодательного текста, судебное речеведение, судебная речеведческая экспертиза, лингвистическая конфликтология, документальная (документная) лингвистика.

На стыке лингвистики, истории, политологии и культурологии развивается *политическая лингвистика* (В. Н. Базылев [36], О. И. Воробьева [37], А. П. Чудинов [38], Е. О. Шейгал [39] и др.). К задачам политической лингвистики относится исследование феномена политического дискурса и его стратегий, механизмов порождения и функционирования политических текстов, лингвистической персонологии (в том числе речевых портретов политических лидеров), средств выражения этнополитических стереотипов, устной публичной речи, коммуникативных тактик и речевых приемов, политических метафор и концептов и т. д. По мнению В. Н. Базылева, «российский политический дискурс может быть осмыслен в разнообразных связях с историей страны, историей русской общественной мысли и историей словесного искусства» [36, с. 6].

Рассмотрим направления прикладной лингвистики, зарождение и развитие которых обусловлено интеграцией с точными науками: физикой, математикой и информатикой.

К *физической лингвистике* относятся такие направления и дисциплины, как инженерная лингвистика, экспериментальная фонетика, акустика речи, модели и методы распознавания речи, идентификация личности по фонограммам речи, фоноскопическая экспертиза, фоноскопическое исследование фонограмм речи (Р. Г. Пиотровский [40], Г. Шайхив [41] и др.).

К *математической лингвистике* могут быть отнесены направления и дисциплины, рассматривающие формальные модели языка, использование математических методов для описания языка и речевой деятельности, теория лингвистического моделирования, лингвистическая статистика. Данные аспекты, в частности, освещены в работах В. А. Лапшина [42], Ю. С. Мартемьянова [43], Г. М. Сергиевского [44].

Во взаимосвязи с лингвистической герменевтикой, физической и математической лингвистикой особенно активно развивается *компьютерная лингвистика* (А. А. Баркович [45], А. В. Зубов [46], Л. Л. Нелюбин [47], Р. К. Потапова [48], Ю. Н. Филиппович [49], В. А. Яцко [50] и др.). Возникновение компьютерной лингвистики обусловлено развитием информационных систем, технологии машинного перевода, массовым внедрением компьютеров и электронных языковых ресурсов в жизнь общества (электронных коллекций словарей и текстов, различных баз данных).

Компьютерная лингвистика изучает проблемы получения, хранения, обработки и передачи информации, автоматического перевода и аннотирования речи путем создания компьютерных языков программирования, искусственного интеллекта.

На основе компьютерной лингвистики развиваются технологии распознавания речи, синхронного документирования (протоколирования) устных выступлений, текстовой

расшифровки (стенографирования) устных выступлений и фонограмм речи, компьютерного редактирования, автоматической проверки орфографии.

На основе данных физической и компьютерной лингвистик разрабатываются системы фоноучета и голосового биометрического поиска, которые позволяют собирать и хранить образцы речи и голосовых биометрических признаков, проводить автоматическую идентификацию личности по образцам речи.

Лингвистические технологии находят применение в электронных информационных системах различного назначения: информационно-поисковых, системах машинного перевода, системах автоматического индексирования, аннотирования и реферирования текстов, редакционно-издательских системах, экспертных системах.

Резюмируя изложенное, отметим следующее. Различные лингвистические дисциплины в целом призваны изучать единый (общий) объект – речевую коммуникацию. Поскольку фундаментальная лингвистика делится на лингвистику языка и лингвистику речи, то и направления прикладной лингвистики также подразделяются на языковые и речевые.

Интенсивная интеграция понятий различных наук, отражающая генезис научной мысли в целом и осуществляемая в целях исследования языкового и речевого аспектов коммуникации и их углубленного понимания, обусловила развитие различных междисциплинарных исследований, которые могут быть отнесены к тому или иному направлению прикладной лингвистики. В качестве предмета того или иного направления прикладной лингвистики используются понятия и теоретические модели других наук, с которыми лингвистика взаимосвязана.

В связи с этим к числу наиболее актуальных задач в области прикладной лингвистики относится: с одной стороны, уточнение направлений прикладных лингвистических исследований и сосредоточение внимания на их ключевых характеристиках; с другой стороны, постановка вопроса об использовании методологического потенциала науки о языке в смежных областях научного знания и, наоборот, изучение возможностей применения методологии других наук к исследованию языкового и речевого аспектов коммуникации.

Решение этих задач знаменует собой переход к новому этапу в развитии науки о языке, сопряженному с новым видением теоретического и практического аспектов лингвистики и в целом с усилением ее роли в системе научного знания.

1. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика: учеб. пособие. М.: URSS, 2007. 334 с.

2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику: учеб. пособие. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 367 с.

3. Семенова Э. В. Основы теоретической и прикладной лингвистики: учеб. пособие. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2015. 63 с.

4. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: исследование по семиотике, психолингвистике, поэтике. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.

5. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учеб. пособие. М.: РГГИ, 2000. 381 с.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 287 с.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. 389 с.
8. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: ИЯ РАН, 2011. 251 с.
9. Пашковский В. Э. Психиатрическая лингвистика. СПб.: Наука. 1994. 160 с.
10. Седов К. Ф. Нейропсихолингвистика: учеб. пособие. М.: Лабиринт. 2009. 249 с.
11. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975. 253 с.
12. Ахутина Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Изд-во МГУ. 1989. 213 с.
13. Шакирова Л. З. Педагогическая лингвистика: концепции и технологии. Казань: Магариф, 2008. 270 с.
14. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку. М.: Педагогика, 1980. 227 с.
15. Шанский Н. М. Русское языкознание и лингводидактика. М.: Рус. яз., 1985. 240 с.
16. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность. М.: РУДН, 2008.
17. Гальскова Н. Д. Лингводидактика: учеб. пособие. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 240 с.
18. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта: Наука. 2005. 215 с.
19. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 398 с.
20. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социolingвистика: учеб. М.: РГГУ, 2001. 436 с.
21. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по совр. рус. яз. и социolingвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 883 с.
22. Герд А. С. Несколько слов о социolingвистике как направлении прикладного языкознания // Структурная и прикладная лингвистика. 2010. № 8. С. 113–116.
23. Шерстяных И. В. Основы социolingвистики: учеб. пособие. Иркутск: ИГЛУ, 2012. 159 с.
24. Гафарова А. З. Основные идеи лингвистической философии // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1(3). С. 43–45.
25. Никонова С. Б. Лингвистическая философия в культурной парадигме современности // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2007. № 36. С. 180–185.
26. Орлова Т. А. Лингвистическая философия и ее значение для современной политической философии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2010. № 1. С. 128–134.
27. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Совет. энцикл., 1990. С. 136–137.
28. Карасик В. И. Дискурс // Дискурс-Пи. 2015. Т. 12. № 3–4. С. 147–148.
29. Чернявская В. Е. Дискурс // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный ун-т; под ред. А. П. Сквородникова. Красноярск, 2014. С. 134–135.
30. Лингвистическая герменевтика: монография / [А. В. Глазков и др.]. М.: Прометей, 2010. 111 с.
31. Камчатнов А. М. Теоретические основы лингвистической герменевтики и опыт ее приложения к изучению языка славяно-русских переводов Библии: автореф. дис. ... д-ра филол. наук, М., 1996. 40 с.
32. Галяшина Е. И. Методологические основы судебного речеведения: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 553 с.
33. Голев Н. Д. Юридическая терминология в контексте доктринального толкования // Сибирский филологический журнал. 2015. № 4. С. 138–148.
34. Бринев К. И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2010. 42 с.
35. Осадчий М. А. Русский язык на грани права: функционирование современного русского языка в условиях правовой регламентации речи. М.: URSS: Либроком, 2013. 254 с.
36. Базылев В. Н. Политический дискурс в России // Политическая лингвистика. 2005. № 15. С. 5–32.
37. Воробьева О. И. Политическая лингвистика: политический язык как сфера социальной коммуникации. М.: ИКАР, 2011. 295 с.
38. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М.: Флинта: Наука, 2006. 254 с.
39. Шейгал Е. О. Семиотика политического дискурса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с.
40. Пиотровский Р. Г. Лингвистический автомат и его речемыслительное обоснование. Минск: МГЛУ, 1999. 195 с.
41. Шайхиев Г. Физическая лингвистика или происхождение языка. Казань: Новое знание, 2002. 200 с.
42. Лапшин В. А. Лекции по математической лингвистике. М.: Научный мир, 2010. 247 с.
43. Мартемьянов Ю. С. Логика ситуаций. Строение текста. Терминологичность. М.: Языки славянских культур, 2004. 1055 с.
44. Сергиевский Г. М. Введение в математическую лингвистику и теорию автоматов. Конспект лекций. М.: Академия, 2004. 88 с.
45. Баркович А. А. Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация: М.: Флинта: Наука, 2016. 285 с.
46. Зубов А. В., Зубова И. И. Основы искусственного интеллекта для лингвистов: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика». М.: Логос. 2007. 319 с.
47. Нелюбин Л. Л. Автоматизация анализа научного текста // Вопросы языкознания. 1989. № 3. С. 133–135.
48. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика. М.: Либроком, 2012. 364 с.
49. Филлипович Ю. Н. Лингвистическое обеспечение информационных систем. М.: МГУП им. И. Федорова, 2013. 245 с.
50. Яцко В. А. Компьютерная лингвистика или лингвистическая информатика? // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2014. № 5. С. 1–10.

ТЕКСТОВОСПРИНИМАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ

Статья посвящена проблеме текстовоспринимающей деятельности в аспекте обучения ей в старшей школе. Отталкиваясь от механизма восприятия текста, описанного А. А. Леонтьевым, автор вводит понятие регистра читательского восприятия и пишет о панорамном и тоннельном восприятии информации и целесообразности их варьирования в соответствии с читательской или исследовательской задачей. Основу полноценного восприятия составляет интеграция текстовой информации и фоновых знаний. Сложность решения данной задачи является преградой к интерпретации художественного текста школьниками. Исходя из этих положений, автор делает ряд методических выводов.

Ключевые слова: текст, регистр читательского восприятия, панорамное и тоннельное восприятие, текстовоспринимающая и интерпретационная деятельность старших школьников.

К видам текстовой деятельности относят текстообразующую (создание собственного текста), текстовоспринимающую (сенсорное восприятие текста и первичная обработка текстовой информации, т.е. слушание и чтение как основа для декодирования и осмысления сообщения), интерпретационную (формирование собственного целостного образа текста в сознании реципиента и создание «ответа» автору в виде нового текстового или иного сообщения) [1, с. 9].

Очевидно, что качество восприятия и понимания определяет весь дальнейший ход работы над текстом. Читатель должен извлечь заложенные автором в текстовую форму смыслы, а это отнюдь не просто, и первая сложность заключается в том, что тексты, кроме унифицированных документов, всегда уникальны, значит, их освоение не может быть автоматизированным. Но при всем многообразии текстов и их существенных различиях можно выделить ряд общих задач, стоящих перед читателем. Первая из них – обеспечение адекватного восприятия текста. Процесс восприятия текста – иерархическая система с восхождением от нижнего сенсорного элементарного уровня к высшему – понятийному целостному. Согласно модели восприятия текста А. А. Леонтьева [2], перцептивный анализ текста является базой для поэтапного синтеза смыслового содержания текста. Параллельно осуществляется содержательный анализ цепи речевого сообщения, а далее – избирательное, зависящее от ряда факторов (ситуации, целей реципиента и его опыта, способа подачи информации автором и др.) выделение в семантическом содержании «отдельных, значимых в данном контексте и ситуации семантических компонентов», их синтез в осмысленное целое и формирование «глобального образа содержания текста» [2, с. 25–26].

Представляет интерес следующее: каковы эти семантические элементы, являются ли они лишь частью тексто-

TEXT PERCEIVING ACTIVITY: KNOWLEDGE INTERGRATION

The article focuses on the text perceiving activity from the point of view of teaching senior school students. Basing on A.A. Leontyev's mechanism of text perception, the author introduces a concept of the range of a reader's perception and describes panoramic and tunnel types of information perception and the worth of varying these types depending on the reading or researching task. The basis of the appropriate text perception is the integration of textual information and background knowledge. The complication of solving this task is an obstacle to the correct interpretation of a literary text by school students. Taking into consideration these theses, the author makes several methodological conclusions.

Keywords: text, a range of a reader's perception, panoramic and tunnel perception, text perceiving and interpreting activities of senior school student.

вой структуры или выходят за её пределы и всегда ли восприятие заканчивается синтезом этих блоков информации в единое целое? Ответы на эти вопросы являются значимыми для методики обучения текстовой деятельности, поскольку они определяют, чему учить и как учить школьников, осваивающих способы работы с текстом.

Среди прочих текстов особое место занимают художественные. Их восприятие сопряжено с возникновением эстетизированных эмоций и часто осложнено необходимостью преодолеть культурно-исторический сдвиг. Проблема заключается в том, что для адекватного понимания художественного текста необходимо не только уметь извлекать заложенную в него автором информацию, но и соединять её с собственными энциклопедическими знаниями, являющимися фоновыми по отношению к исходному тексту. Такое восприятие назовём *панорамным*: оно связано с «широкоформатным» изображением в сознании реципиента содержательно-смысловой информации текста, его языковых и экстралингвистических компонентов. В этой панораме можно выделить передний план с главными элементами воспринимаемого текста (например, основная событийная канва или образ героя, идея автора, настроение; всякий раз это главное определяется по-разному в соответствии с задачей читающего и типом текста) и периферией, а также культурно-исторический фон, с которым ассоциативно связывается текстовая информация уже в ходе знакомства с ним. Таким образом, при панорамном восприятии в содержание текста включаются знания, имеющиеся в опыте субъекта, на основе которых текст приобретает целостный характер. Этот опыт позволяет восполнить пропуски смысловой информации в тексте: «...автор рассчитывает, что они будут восстановлены, компенсированы партнёрами коммуникации и тем самым произведено заполнение возникающих «скважин», что является необходимым условием понимания текста» [3, с. 12].

Например, при восприятии первой строки рассказа А. П. Чехова «Злоумышленник» («Перед судебным следователем стоит маленький, чрезвычайно тощий мужичонко в пестрядинной рубахе и латаных портах») панорама читательского представления (даже если читатель не знает, кто автор и какое произведение перед ним) может разворачиваться следующим образом: судебный следователь – это особое должностное лицо судебного ведомства; институт судебных следователей введён в ходе реформы 1864 г. Итак, в тексте описывается пореформенное время – последняя треть XIX века. Судебные следователи состояли при окружных судах, которые создавались в уездах. Значит, место, где разворачиваются действия, – уездный город. Лексема «мужичонко» носит уничижительный характер и имеет архаический оттенок, что свидетельствует о намерении автора создать представление о герое как о слабом, несостоятельном, маломочном. Вероятно, автор – очевидец событий, аналогичных описанным, подданный Российской империи, возможно, писатель – классик. «Мужичонко» стоит перед следователем. Скорее всего, обвиняется в нарушении закона. Его одежда (пестрядинная рубаха и латаные

порты) свидетельствуют о том, что это бедный человек, должно быть, крестьянин. Как видно, в сферу внимания читателя включаются постепенно блоки текстовой информации, которые интегрируются с информацией затекстовой (процесс антиципации). В то же время языковое чутьё и лингвистические знания позволяют реципиенту вынести оценочные суждения, сделать предположение относительно авторства текста. Разворачивающаяся панорама позволяет запустить механизм вероятностного прогнозирования, а в ходе дальнейшего чтения будет осуществляться проверка выдвинутых гипотез.

В результате восприятия всего текста и интеграции фоновых знаний из различных областей науки устанавливаются внутритекстовые связи (контекст) и рождается некая развёрнутая картина с передним планом (текст и его элементы: хронотоп, герои, объекты), скрытым глубинным планом (сверхзадача автора: подтекст плюс механизм и смысл воздействия на читателя, его аксиологическую сферу) и периферийными зонами (культурно-исторический фон), что схематично можно отразить в виде интегративной модели читательского восприятия (схема 1):

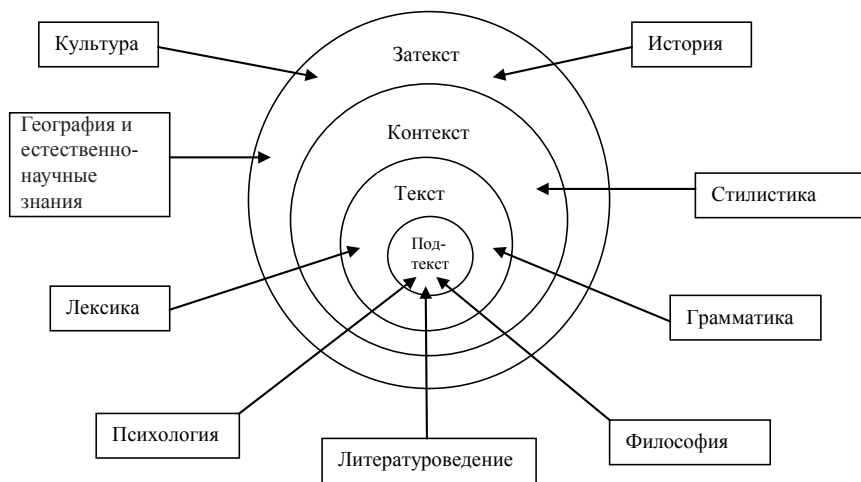


Схема 1. Интегративная модель панорамного читательского восприятие

В схеме 1 затекстом, вслед за В. П. Беляниным [4, с. 122], будем считать ту часть действительности, которая референтна тексту (события, ситуации, явления и т. п.). Затекст абсолютно необходим для элиминирования текстовых лакун, а формируется эта зона в результате синтеза знаний, в первую очередь из области истории, географии и сведений культуроведения, а также представлений о феноменах культуры, в том числе прецедентных текстов. Подтекст – внутренний, подразумеваемый, словесно не выраженный смысл [5, с. 331] – не может быть осмыслен читающим, если тот не имеет знаний о природе подтекста и не способен к философскому осмыслению мира, не обладает психологическим чутьём, знанием «страстей человеческих», поскольку подтекст связан с наличием образа автора в тексте. Контекст же – это общий смысл относительно законченного отрезка текста, позволяющий понимать смысл входящих в него элементов.

По мере чтения горизонты панорамы могут трансформироваться: сужаться (уточнение хронотопа), раздвигаться

(расширение представлений о характере героя), смещаться (изменения вектора «центр-периферия»), трансформироваться (эффект обманутого ожидания, опровержение гипотез) и т. д. У опытного читателя эта трансформация связана с переходом от собственно текста к личности автора и себе как участнику диалога, изменившемуся в результате чтения.

Иным является *тоннельное* восприятие: оно напоминает сфокусированную на определённом объекте подзорную трубу. Такой настроенный сообразно коммуникативной или исследовательской цели регистр восприятия необходим для аналитического чтения. Например, лингвист, изучающий речевую ткань текста, с помощью тоннельного восприятия текста концентрирует внимание на важных для исследования элементах текста. Так, в рассмотренном выше случае мотивированное тоннельное восприятие может быть связано с тем, что читающий текст исследует слова сниженной стилистической окраски в наименовании людей: в этом случае восприятие будет сфокусировано на нужной лексеме.

Однако тоннельное восприятие может быть и немотивированным: оно имеет место, если реципиент не освоил механизмов панорамного восприятия, имеет узкий спектр энциклопедических знаний, не владеет способами их интеграции. Немотивированное тоннельное восприятие сужает поле текстовой информации, а читатель извлекает лишь доступный ему смысл (например, «Мужик стоит перед следователем»).

В другом случае стихийное тоннельное читательское восприятие может иметь место, если текстовоспринимающая деятельность вызвана внешним принудительным мотивом, что часто наблюдается в школьной практике (читаю, потому что задано, требуют родители, надо сдавать экзамен). Читательское восприятие не охватывает панораму смыслов (значений, чувств), а фокусируется на определённом участке, причём не всегда центральном. Например, школьники, которым в ходе эксперимента (март 2014 г., г. Рязань, 60 участников) предложили выбрать для работы один из шести текстов, предпочитали тот, которых не представляет для них сложности в определении проблемы, хотя им не предлагалось в обязательном порядке написать сочинение формата ЕГЭ.

Немотивированное тоннельное восприятие спонтанно и сопряжено с игнорированием некоторых текстовых структур, контекста или затекстового фона. Такое восприятие может приводить к фрагментарному (напоминающему мозаику) отражению текста в сознании реципиента; возникают зоны непонимания и неструктурированные участки.

Результатом такого восприятия становится эпифеноменальное понимание [6, с. 18], при котором не осуществляется «сшивка» смыслов в единое целое и делаются искажённые или упрощённые выводы.

В процессе накопления читательского опыта человек осваивает различные стратегии взаимодействия с текстом, в том числе – в идеале – учится менять регистр восприятия. Читательская оптика настраивается на панорамное или тоннельно восприятие в зависимости от этапа работы над текстом или поставленной реципиентом цели. Переход от панорамного восприятия к тоннельному абсолютно необходим тогда, когда лингвосоциокультурной компетенции читателя оказывается недостаточно, чтобы в полной мере овладеть текстовой информацией; тогда нужна фокусировка на определённой единице текстовой или затекстовой информации, которая приводит к догадке или заставляет исследовать новые знания (например, во фразе А. П. Чехова это может быть встреча читателя с неизвестной лексемой *пестрядинный*). Такое же внимание к отдельным элементам текста необходимо при работе над сочинением на его основе. Смена регистра восприятия осуществляется целенаправленно, если основывается на рефлексивной деятельности и читатель осознаёт уровень своего понимания или непонимания текста. В этом случае читающий сам контролирует взаимосвязь *регистра восприятия* и *уровня понимания*, и процесс восприятия реализуется в адекватной интерпретации текста (см. схему 2).



Схема 2. Регистр читательского восприятия и уровень понимания

Как видно, читательская рефлексия играет важную роль в достижении цели адекватной интерпретации текста. Реципиент должен осознать способы действий, дающих положительный результат в конкретной ситуации согласно поставленной цели, и закрепить их, чтобы применять в дальнейшем.

Проведённые нами эксперименты с участием старших школьников и опытных читателей [7] показывают, что искажённая интерпретация текста возникает в силу неразвитости умений текстовоспринимающей деятельности. Многие учащиеся 9–11 классов при чтении искажают звуко-буквенный образ слов и не обращают внимания на изменение или исчезновение смысла (низкий уровень техники чтения), при-

писывают лексемам иные, не свойственные им значения, затрудняются в определении места и времени действий, буквально толкуют метафорические выражения, не осознают своего непонимания или мирятся с ним. Неопытных читателей интересует только общий смысл текста. Эти выводы говорят о том, что в обучении текстовоспринимающей деятельности в системе школьного образования имеются значительные пробелы. Работа над восприятием текста, являющаяся отправной точкой для изучения произведений из золотого фонда российской культуры для формирования интерпретационных умений, в том числе для написания сочинения, должна быть связана именно с обучением приёмам использования и смены регистра восприятия текста.

Школьник должен 1) усвоить, что принципиальным является как вопрос «Что ты читаешь?», так и вопросы «Как ты читаешь?» и «Зачем ты читаешь?»; 2) накопить достаточно общих энциклопедических знаний и научиться их интегрировать, чтобы иметь возможность панорамно воспринимать текст; 3) сформировать представление о диалогической, лингвистической и социокультурной природе текста, авторе и авторском сознании как компонентах текста; 4) научиться использовать приёмы мотивированной смены регистра восприятия (от панорамного к тоннельному и снова к панорамному) для решения интерпретационных и исследовательских задач; 5) освоить приёмы рефлексивной деятельности и механизмы антиципации.

1. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: метод. пособие. Томск: [UFOpress], 2002. 64 с.

2. Леонтьев А. А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю. А. Жлуктенко и А. А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 18–29.

3. Новиков А. И. Лингвистические и экстралингвистические элементы семантики текста // Аспекты общей и частной лингвистики. М., Наука, 1982. С. 10–22.

4. Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. М.: Флинта, 2003. 227 с.

5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 4-е, стер. М.: КомКнига, 2007. 576 с.

6. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. М.: Психология и бизнес ОнЛайн, 2001. 516 с.

7. Богданова Е. С. Проблемы интерпретационной деятельности старших школьников // Вопросы психолингвистики. 2015. № 23. С. 148–158.

© Богданова Е. С., 2016

УДК 81'37

Т. А. Дьякова

Т. А. Дуаква

**ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ОСНОВА
РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЛОКАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ
ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ
«БЫТЬ БЛИЗКИМ К СМЕРТИ»
(на материале украинских
восточнослобожанских говоров)**

Статья посвящена анализу этнокультурной основы репрезентации локальных реалий во фразеологических единицах со значением «быть близким к смерти». Языковой базой исследования стали фразеологизмы украинских восточнослобожанских говоров. В зависимости от локальных реалий автор выделяет семь групп выражений: содержащие названия места захоронения (кладбища) по соответствующим оронимам; геологическую характеристику кладбищенской почвы; названия птиц, воспринимаемых как прорицателей, предвестников смерти; наименования растений, традиционно высаживаемых на кладбищах; элементы-микротопонимы; нарицательные и собственные наименования промышленных и хозяйственных сооружений; метонимические названия кладбища, образованные от названий человеческого жилья. Рассмотрены причины возникновения отдельных идиом, проведено сравнение со способами фразеологизации аналогичных высказываний в других украинских говорах и славянских языках.

Ключевые слова: этнокультура, фразеологическая единица, традиция, верования, ороним, микротопоним, орнитолексема, метонимия.

**ETHNOCULTURAL BASIS OF
REPRESENTATION OF THE LOCAL REALIA
IN PHRASEOLOGICAL UNITS THAT MEAN
“TO BE CLOSE TO DEATH” (Based on the
materials of the ukrainian east sloboda
dialects)**

This article deals with analysis of the ethnocultural basis of representation of the local realia in phraseological units meaning “to be close to death”. The phraseologisms of the Ukrainian East Sloboda dialects were taken as a linguistic basis for this research. Depending on the local realia, the author distinguishes seven groups of expressions: expressions containing the names of cemeteries according to appropriate oronyms; geological characteristics of the cemetery soil; names of birds that are considered to be the messengers of death; names of plants that are traditionally planted at cemeteries; elements-microtoponyms; common and proper names of industrial and farm buildings; metonymic names of cemeteries derived from the names of human dwellings. The reasons for the emergence of separate idioms were reviewed and the comparison with the ways of phraseologization of similar expressions in other Ukrainian dialects and the Slavic languages was made.

Keywords: ethnoculture, phraseological unit, tradition, believes, oronym, microtoponym, ornitholexeme, metonymy.

В разное время названное фразеосемантическое поле (ФСР) в славянском мегаконтиненте исследовали А. Домбровска, Л. Ивашко, Н. Коваленко, В. Коваль, В. Конобродс-

ка, Б. Ларин М. Олейник, Л. Скрипник, С. Толстая. Изучению таких фразем, как составляющих восточнослобожанских говоров посвящены работы Т. Маркотенко, И. Милевой,

Р. Миняйло, В. Ужченко, Д. Ужченко, частично этот вопрос освещен в диссертации В. Дроботенко.

Среди фразеологизмов ФСП «смерть» обычно выделяют две группы высказываний: 1) быть близким к смерти, 2) собственно умереть.

Для исследования мы избрали группу устойчивых выражений с общим значением «быть близким к смерти». Сферу «приближения роковой развязки» составляют «запретные» понятия «мало осталось жить», «безнадежно больной». Параллельно с термином «фразеологическая единица» в работе используем понятия «фразема», «идиома», «выражение», «устойчивое выражение», «высказывание», рассматривая их как семантические синонимы.

Цель исследования – проанализировать этнокультурную основу репрезентации локальных реалий во фразеологических единицах (ФЕ) со значением «быть близким к смерти» на материале украинских восточнослобожанских говоров. Цель обусловила задания работы: 1) систематизировать материалы собственных полевых исследований ареальной фразеологии; 2) изучить фонд ФЕ со значением «быть близким к смерти», используя исторические и современные лексикографические работы; 3) определить группы локальных реалий, представленных в обозначенной группе выражений; 4) проанализировать этнокультурную основу репрезентации локальных реалий во фразеологических единицах со значением «быть близким к смерти».

Одним из критериев классификации ФЕ со значением «быть близким к смерти» является соотнесенность с соответствующими локальными реалиями. Исходя из этого, выделяем такие группы фразеологизмов:

1) высказывания, содержащие название места захоронения (кладбища) по соответствующим оронимам: *за ров ладитися*, досл. за ров ладиться «быть близким к смерти», *за балку збиратися*, досл. за балку собираться 'т с' – кладбища расположены соответственно за ровом, балкой; *кивати на Ятлову*, досл. кивать на Ятловую 'т с', *Ятловая* – балка, рядом с которой расположено кладбище; *пора паняти на крейдянку*, досл. пришло время панять (отправляться, идти) на крейдянку 'т с' – в поселке Белокуракино кладбище находится у меловой (по-украински *мел* – *крэйда*) горы: *Руки не служать, ноги не хочуть ходити, памнати ніякої* – *пора паняти на крейдянку*, досл. Руки не служат, ноги не хотят ходить, паняти (*памнати* – диал. форма от *память*) никакой, пришло время панять на крейдянку; *на гору готуватися*, досл. на гору готовится 'т с' – кладбище расположено на холме за селом, ср.: западноволын. *занести на горб*, досл. занести на холм 'вынести на кладбище' [1, с. 62], рус. пск. *вогнать в гору* 'измучить кого, довести до смерти' [2, с. 30].

Расположение кладбищ на *горе* связано со стереотипами этносознания не только украинского, но и многих других индоевропейских народов. Архетипный символ *гора* в представлении язычников был связан с космическим миром богов и божественных предков и являлся одним из элементов переправы в иной мир [3, с. 112]. *Гора* – понятие сакральное, содержащее представления об устройстве мира, она является местом обитания и добрых, и злых, враждебных человеку сил, а в народном сознании, по образному выражению Б. Рыбакова, убежище для душ умерших находится где-то высоко-высоко.

Под влиянием христианских идей появилось убеждение, что человек после смерти должен карабкаться на высокую крутую гору, чтобы добраться до «того» света [4, с. 520], и чем больше у человека грехов, тем круче гора, тем труднее на нее подниматься [5]. Как видим, произошло приспособление христианской религиозной обрядности к особенностям этномировосприятия. А с течением времени фразеологизированных обрядовых формул с концептом *гора* постепенно коснулся «процесс демифологизации и десакрализации образа, который становится простым локальным указателем» [6, с. 314];

2) ФЕ, содержащие геологическую характеристику кладбищенской почвы.

От предков-славян пришло верование, что «земля – праматерь, из чрева которой родился человек и в которую он возвращается» [7, с. 442]. Культ земли был непосредственно связан с культом предков, родителей, что особенно отчетливо отражено в погребальной обрядности, а следовательно – и во фразеологии «близости к небытию»: *у землю дивитися*, досл. в землю смотреть 'быть близким к смерти', *у землю поглядати*, досл. в землю посматривать 'т с', ср.: лемк. *пйти до чорной зёмлі*, досл. пойти в черную землю 'умереть' [8, с. 58], западноволын. *п'іти під мураву*, досл. пойти под мураву (траву) 'умереть' [9, с. 106], рус. пск. *глядеть в землю* 'готовиться к смерти, ждать смерти', *земля уж matka* кому 'об очень старом, близком к смерти человеке' [2, с. 42], нем. *die Erde küssen*, досл. 'целовать землю' [10, с. 182].

В местности, где преобладает песчаный грунт, бытуют выражения: *у пісок (піску) збиратися*, досл. в песок (пески) собираться 'быть близким к смерти', *пора в пісок [іти]*, досл. пора в песок [идти] 'т с': *Немічний став, робити не могу, пора в пісок*, досл. Немошный стал, работать не могу, время пришло в песок; *за білою глиною збирається*, досл. за белой глиной собирается 'т с' – кладбище находится на горе, где много мела, который здесь называют еще и *белой глиной*;

3) выражения, в составе которых есть наименования птиц, которых воспринимают как прорицателей, предвестников смерти: *на Воронове (ворон) поглядати*, досл. на Вороново (ворон) поглядывать 'быть близким к смерти' – на кладбищенских деревьях гнездится много воронья, ср. бел. диал.: *за варону замуж збіраецца*, досл. за ворону замуж собирается 'о близком к смерти человеке' [11, с. 30]. В народном воображении *вороны* – проклятые, зловещие птицы, связанные с миром мертвых, о чем свидетельствует их черный цвет [4, с. 434], с глубокой древности воронов воспринимают как вестников смерти [12, с. 115], поскольку птицы эти черные, а 'тьма есть смерть' [13, с. 34]. На Слобожанщине у негативного оценивания ворона есть такое объяснение: эта птица выкопала из стога Иисуса Христа, когда он прятался от евреев [14, с. 306].

Существуют также высказывания с орнитолексемой *сыч (сова)*: *сыч уже пугикав* над ким, досл. сыч уже угукал над кем 'кто-н. близок к смерти', *сова прилітає* до кого, досл. сова прилетает к кому-то 'т с'. С точки зрения орнитологии эти птицы не являются одинаковыми, хотя в сознании и речи рядовые говорящие их не различают. Они имеют репутацию самых зловещих птиц, ночных хищных существ,

отличающихся к тому же неприятной, пугающей внешностью [15, с. 368], считают, что крик совы предвещает смерть [16, с. 105], подобные верования есть и в польском фольклоре [17, с. 385];

4) устойчивые выражения с названиями растений, традиционно высаживаемых на кладбищах: *у сосну поглядати*, досл. в сосну поглядывать 'быть близким к смерти' – кладбище рядом с сосновым лесом. Возможно, близость сосны к кладбищу не случайна. Это дерево украинцы считают благословенным самим Христом за то, что древесина его оказалась непригодной на гвозди при крестных страданиях Иисуса [15, с. 319], к тому же сосны и ели обозначают покой смерти [18, с. 76].

Наличие деревьев, кустов на кладбищах традиционно. Издавна существовал обычай возводить над могилой курган или просто холм и высаживать растения, чаще всего калину (бытует выражение *посадити калину*, досл. посадить калину 'похоронить') [5, с. 77], поскольку *калина* для украинцев – «окутанное мистикой ритуальное растение» [19, с. 105].

Обычай высаживать кусты и деревья на кладбищах поясняет причины возникновения выражений: *готуватися в лісок [іти]*, досл. готовиться в лесок [идти] 'быть близким к смерти' – в г. Старобельск кладбище находится рядом с небольшим лесом, *у липи проситися*, досл. в липы проситься 'т с', *сірень нюхати настроїтися*, досл. сирень нюхать настроиться 'т с': *Ти чи сірень нюхати настроївся: на все рукою махнув, рано ж ще помирати*, досл. Ты сирень нюхать настроился что ли: на все рукой махнул, рано же еще умирать; *на Тернову вулицю хоче*, досл. на Терновую улицу хочет 'т с', *збиратися в дерезу*, досл. собираться в дерезу 'т с': *Збиратися в дерезу не хочу, не нажився ще на цьому світі*, досл. Собираться в дерезу не хочу, не нажился еще на этом свете. Старая, заброшенная часть кладбища поросла колючим кустарником – *дерезой*, над многими могилами посажены *липы*, есть и *терновые* кусты.

Кроме того, ягодами терна в с. Мыкільском современно Меловского района посыпали жилье, двор после выноса покойника, чтобы живым хорошо жилось [14, с. 235];

5) фраземы с элементами-микротопонимами: *на Гостру [Могилу] поглядати*, досл. на Острую Могилу поглядывать 'быть близким к смерти' (Луган) – вблизи места с памятником Острая Могила находится кладбище, *на Косіора поїде скоро*, досл. на Косиора поедет скоро 'т с' – за поселком им. Косиора г. Луганска находится кладбище.

Попытку В. Ковалю объяснить именной компонент высказывания (на Косиора) как «псевдоориентированную трансформацию слова» [20, с. 80], которое имеет отношение к сфере смерти: *коса – Косиор*, В. Ужченко называет преувеличением. Ученый отнес фразему *перебратися до Косіора*, досл. перебраться к Косиору, к структурно-семантической модели *глагол со значением передвижения + предлог + название микрорайона города, где расположено кладбище = похоронить, умереть*. Свое мнение фразеолог аргументировал активностью этой модели на востоке Украины: *іти до Кімкомуні*, досл. пойти к Кимкоммуне (название района в г. Попасной Луганской обл.), *віднести на „Красний городок”*, досл. отнести на «Красный городок» (по названию района в г. Енакиево Донецкой обл.) [21, с. 99–100], ср. цсл.: *одправитися на Хутірець*, досл. отправиться

на Хуторок 'умереть', *повезти на Байдак*, досл. повезти на Байдак 'т с' (*Хуторок, Байдак* – названия местностей, где есть сельские кладбища) [22, с. 141], следовательно, мотивации типа *коса – Косиор* можно определить как «основанную на случайной формальной схожести слов» [23, с. 195].

На Леніна пора, досл. на Ленина пора 'быть близким к смерти' – административно кладбище находится на улице им. Ленина, *збиратися (готуватися) на Соєцьку напроти клубу*, досл. собираться (готовиться) на Советскую напротив клуба 'т с' – в с. Передельском на ул. Советской с одной стороны клуб, с другой – кладбище: *Ти що? Збираєшся на Соєцьку напроти клубу: так носишся на своїй таратайці?*, досл. Ты что? Собираешься на Советскую напротив клуба: так носишься на своей таратайке? *Скоро на Кіровку віднесуть, на Кіровку збирається*, досл. скоро на Кировку отнесут, на Кировку собирается 'скоро умрет' – Кировкой в Луганске называют небольшой район на окраине города, где есть кладбище.

ФЕ с компонентами-микротопонимами исследователи называют «узколокальными, местными» (М. Данилович), они известны и понятны говорящим одного населенного пункта, а используемые микротопонимы являются настоящими «маркерами местной самобытной культуры» (В. Мусяненко);

6) фразеологизмы, содержащие нарицательные и собственные названия промышленных и хозяйственных сооружений: *поглядати на Матроську*, досл. поглядывать на Матросскую 'быть близким к смерти' – по названию шахты, рядом с которой находится кладбище, *поглядати на поле біля шахти*, досл. поглядывать на поле возле шахты 'т с' – кладбище пос. Юбилейного г. Луганска находится вблизи шахты, *за железку надумати [іти]*, досл. за железку надумать [идти] 'т с' – кладбище расположено за железнодорожными путями, *у футбол грати збирається*, досл. в футбол играть собирается 'т с' – кладбище рядом с футбольным полем, *пора за автостанцію*, досл. пора за автостанцию 'т с' – за автостанцией размещается кладбище, *за сараї (коровники) скоро однесуть*, досл. за сараи (коровники) скоро отнесут 'т с' – за бывшими колхозными сараями находится закрытое теперь кладбище, *на бригаду час*, досл. на бригаду пора 'т с' – кладбище расположено за бывшей колхозной бригадой;

7) идиомы, содержащие метонимические наименования кладбища, образованные от названий человеческого жилья: *збиратися на Хрещатий хутір*, досл. собираться на Крещатый хутор 'быть близким к смерти' – хутор как место, где живут люди, + крест как символ христианского погребения > Крещатый хутор; *ладитися до Божої хати*, досл. ладиться к Божьему дому 'т с' – дом как человеческое жилье + Бог как высшее существо христианской иерархии > Божий дом; *на дачу збиратися*, досл. на дачу собираться 'т с' – одно из кладбищ г. Луганска находится рядом с дачным массивом, ср. давнее востсл.: Землянская станица 'место для захоронения' [17, с. 360].

Скоро поселять у гуртожиток, досл. скоро поселят в общежитие 'кто-н. близок к смерти', *збиратися в общежиттьє (общежиття)*, досл. собираться в общежитие (общежитье) 'т с': *Там же живуть, як і тут – усі рядом, родичі, сусіди, а як хтось поганий уже, говорять: збирається*

в *общезиття*, досл. Там же живут, как и здесь – все рядом, родственники, соседи, а если кто-то плохой уже, говорят: собирается в общежитье; *на Дурний хутір пора*, досл. на Дурной хутор пора ‘т с’. Дурным хутором называют часть улиц частного сектора Артемовского района Луганска, выходящих к оврагу, куда в свое время сбрасывали некачественные изделия железобетонного завода (плиты, блоки и т. д.). Местное население использовало их при строительстве «на дурную», «дуриком» (бесплатно), отсюда и название Дурной хутор. Рядом находилось кладбище, теперь закрытое.

Таким образом, фразеологические единицы украинских восточнослобожанских говоров с общим значением ‘быть близким к смерти’ сохраняют как давние языческие мировоззренческие установки, так и христианские мотивы. Фразеологизмы, в составе которых есть указание на локальные реалии, дают исчерпывающую информацию о видении жителями ареала грядущего ухода человека из жизни, отражают отношение к этому процессу, позволяют проследить трансформацию выражений под влиянием различных внеязыковых факторов. Основным лингвистическим способом создания фразеологизмов с общим значением «быть близким к смерти» является метонимический перенос, все высказывания в определенной мере подверглись эвфемизации.

Условные сокращения, использованные в работе:

бел. – белорусское, востсл. – восточнослобожанское, дав. – давнее, диал. – диалектное, западноволын. – западноволынское, лемк. – лемковское, нем. – немецкое, пск. – псковское, рус. – русское, цсл. – центральнослобожанское.

1. Аркушин Г. Сказав, як два зв'язав : народні вислови та загадки із Західного Полісся та західної частини Волині. Люблін; Луцьк, 2003. 177 с.
2. Словарь псковских пословиц и поговорок / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. СПб. : Норинт, 2001. 176 с.
3. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь, 2002. 664 с.
4. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под. ред. Н. И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 1999. Т. II. 697 с.
5. Супруненко В. Народини: витоки нації; символи, вірування, звичаї та побут українців. Запоріжжя : МП «Берегиня»: СП «ФАСЗ», 1993. 136 с.
6. Мифы народов мира: энцикл.: в 2 т. М.: Большая Рос. энцикл., 1997. Т. 2. 1997. 719 с.
7. Лебедева Т., Савченко Л. Інтерпретація фразеологізмів із компонентами „земля”, „небо” : етнолінгвістичний

аспект // Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка : зб. наук. пр., присвяч. 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко / відп. ред. акад. НАН України В. Г. Склярєнко. Київ, 2007. С. 439–444.

8. Вархол Н., Івченко А. Фразеологічний словник лемківських говірок Східної Словаччини. Братислава: Словац. пед. вид-во, 1990. 160 с.

9. Аркушин Г. Словник евфемізмів, уживаних у говірках та молодіжному жаргоні Західного Полісся та західної частини Волині. Луцьк; Люблін: Вид-во «Волинська обласна друкарня», 2005. 198 с.

10. Німецько-український фразеологічний словник : у 2 т. Київ: Рад. шк., 1981. Т. 1. А–К. 416 с.

11. Лепешау І. Я. З народнай фразеології : диференц. слоу. Мінськ: Выш. шк., 1991. 110 с.

12. Жайворонко В. Знаки української етнокультури: словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.

13. Потєбня А. А. Символ и миф в народной культуре. М.: Лабиринт, 2000. 480 с.

14. Жизнь и творчество крестьян Харьковской губернии: очерки по этнографии края / под ред. В. В. Иванова. Харьков, 1898. Т. I. 1008 с.

15. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Київ: Фірма «Довіра», 1992. 414 с.

16. Костомаров Н. И. Русские нравы. М.: Чарли, 1995. 656 с.

17. Słownik folkloru polskiego / pod red. J. Krzyżanowskiego. Warszawa: Wiedza powszechna, 1965. 487 s.

18. Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. М.: Высш. шк., 1990. 303 с.

19. Знойко О. П. Міфи кийівської землі та події стародавні. Київ: Молодь, 2004. 336 с.

20. Коваль В. И. Восточнославянская этнофразеология: деривация, семантика, происхождение. Гомель: ИММС НАНБ, 1998. 231 с.

21. Ужченко В. Східноукраїнська фразеологія. Луганськ: Альма-матер, 2003. 362 с.

22. Уманцева Н. Ф. Негативна оцінка людини у фразеології діалектного індивідуума // Лінгвістика : зб. наук. пр. Луганськ, 2007. № 3. С. 139–146.

23. Мокиенко В. М. Славянская фразеология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1990. 287 с.

АНИМАЛИСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В статье внимание автора сосредоточено на достаточно немногочисленном (насчитывающем несколько десятков), но обладающем мощным коннотативным потенциалом пласте лексики, который номинирует животных, выступающих в качестве антропонимической характеристики-метафоры, реферирующей известных личностей, популяризируемых современным медийным текстом. Иллюстративный текстологический материал взят из наиболее посещаемых читателями латиноамериканских газетных интернет-изданий. С нашей точки зрения, анималистические образы в современной испаноязычной публицистике приобретают всё более релевантную социальную и политическую значимость; спектр их семантики и коннотаций становится более разнообразным.

Ключевые слова: анималистические номинации, зоонимы, личность политика, антропонимическая характеристика, медийный дискурс.

Актуальность темы, заявленной в названии статьи, обусловлена недостаточной исследованностью лингвистической и лингвокультурологической проблематики, связанной с алгоритмами формирования зооморфных характерологических образов и направлений их дальнейших семантических преобразований в современной романистике и в сравнительном языкознании в целом. Материалом для нашего анализа послужили контекстуальные анималистические номинации, характеризующие политиков и политические движения с точки зрения их идейной сущности и/или личностной сути, предпочитаемых ими стратегий и тактик. Из анималистической лексики, употребляемой в переносных значениях, были отобраны слова, денотирующие животных, наиболее современные и наиболее рекуррентные во влиятельных латиноамериканских газетных изданиях: *El Universal*, *El Informador*, *Peru21*, *Cooperativa*, *20 minutos*, *El Nuevo Liberal*, существующих в on-line версиях.

Большинство испанистов, посвящавших значительную часть своих изысканий метафорике природной лексики, отмечают преимущественную негативность зоонимической характеристики, направленной на человека: Т. В. Писанова [1], Н. Г. Мед [2], О. В. Федосова [3], М. В. Кутьева [4], за исключением ситуации комплимента – *piropo* и *cumplido* (Е. В. Зверева [5]). Н. Г. Мед в своей диссертации приходит к следующему важному для нашей работы итоговому выводу: «Для структурирования оценочных смыслов характерна асимметрия оценочных значений с перевесом в пользу отрицательных, что объясняется как приближенностью положительного к норме, мало отражаемой в оценках, так и идиосинক্রазией к чужому, поскольку человеку свойственно оценивать не себя, а других, которых он воспринимает более придирчиво» [2, с. 305].

Строгой статистической и нумерологической оценки, выявления процентного соотношения позитивной и нега-

ANIMALISTIC VOCABULARY IN LATIN AMERICAN MEDIA

The article deals with animals' denominations, which possess, in their connotative sphere, strong metaphorical characteristics applicable to famous personalities popularized by contemporary press articles. The illustrative textual material is taken from the most visited by readers Latin American newspaper Internet publications. From our point of view, animalized images in modern Spanish-language journalism take more relevant social and political importance; the range of their semantics and connotations becomes more diverse.

Keywords: animalistic nominations, zoonyms, political identity, anthroponomical feature, media discourse.

тивной оценочности переносной семантики в лоне анималистической лексики испанского языка на весомом количестве контекстных словоупотреблений в аксиологическом отношении до настоящего момента, по данным доступной нам научной литературы, не проводилось.

Многие европейские и отечественные журналисты и «жрецы» гуманитарных наук комментируют то обстоятельство, что мы живем в эпоху, когда обиходные слова, дистанцируясь от своих прямых, предметных, денотативных значений, все сильнее тяготеют к переносной сфере, развивая при этом разнонаправленные векторы ассоциаций, которые могут носить как универсальный, так и узко национальный, этнокультурный характер [4, с. 15]. С особой релевантностью метафоричность во всем ее разнообразии ощущается в лексическом пласте, обозначающем животных, – так называемых зоонимах, зооморфизмах или анимализмах. Все три термина имеют практически равное хождение в лингвистическом научном обороте. Т. В. Писанова предпочитает термин «зооморфизмы», подчеркивая, что они, в отличие от зоонимов, часто рассматриваемых как клички домашних питомцев, представляют собой «метафорические дериваты наименований животных и функционируют в языке с целью характеристики человека в его многосторонних отношениях к другим людям», а также к явлениям и абстрактным категориям, предъявляемым человеку окружающей его действительностью [1, с. 3–4]. Мы поддерживаем позицию З. А. Гордеевой, которая видит лингвокультурологическую важность переносной сферы зоонимической лексики в том, что она «отражает различия в национально-культурных представлениях, психологических, ментальных и социальных особенностях и разнообразных обычаях, присущих определенному языковому сообществу и культуре в целом», при этом З. А. Гордеева определяет зоонимы как семантически сложные языковые единицы, «которым

присущ значительный информационный потенциал» [6, с. 71]. Важнейшая из функций зоонима заключается в его применимости для обрисовки внутренней сути и внешнего облика человека. М. В. Кутьева заявляет, что «фаунические образы-эталоны выполняют прагматическую и аксиологическую функции в обиходном узусе» [7, с. 43].

Медийный дискурс преследует цель поразить воображение читателей; как и разговорная повседневная речь, он отличается бросающейся в глаза установкой «на выражение конкретно-чувственной экспрессии и субъективной оценочности» [8, с. 53]. Оценочность в материалах масс-медиа носит не столько субъективный, сколько заказной и коммерческий характер, но лингвистическую суть дела это не меняет. В активном журналистском ходу замечены разнообразные фонетические уловки, сближающие звучание имен и фамилий с наименованиями животных в юмористическом ключе, как это произошло с Висенте Фоксом – президентом Мексики, известным также как *Don Chente*, *Chente Sucks*, *Chente Fax*, *el Visonte por lo Buey*. Имя Висенте созвучно зооморфизму «бизон» – *Bisonte*, а фамилия *Fox* в переводе с английского обозначает «лиса».

Анимализмы активно включаются в создание забавной игры слов, каламбуров, как, например, в слогане *Mejor un perro político que un político perro* / «Лучше собака-политик чем политик-собака», где основную роль играет синтаксическая позиция анимализма по отношению к определяемому слову в синтагме. Неизменно красноречивыми и экспрессивными оказываются анималистические противопоставления по метафорическому основанию типа «кролики и удавы», «волки и овцы». Роль метафоры трудно переоценить, значимость ее ощутимо нарастает в последние десятилетия. А. В. Уланов справедливо полагает, что «продуктивность метафорических моделей как внутри отдельных институциональных дискурсов, так и на платформе их взаимодействия дает возможность называть метафору трансдискурсивным явлением, объединяющим языковые и коммуникативные элементы отдельных дискурсов» [9, с. 62]. Предлагаем обратиться к следующему примеру, где, с намёком на конкретных политических деятелей, противопоставляются домашние куры и лиса: «*Gallos y gallinas no deben acostarse con el zorro y Rajoy acabó por transformarse al final de su carrera política en un destructor insaciable que traga todo y también a quien se le acerca*» [10]. («Петухам и курам не стоит ложиться спать вместе с лисом (с лисой), ведь Рахой в конце своей политической карьеры превратился в ненасытного хищника, который глотает всё и всех, включая тех, кто к нему приближается» (перевод здесь и далее наш. – Д. К.)). Когнитивный потенциал семантико-коннотативной оппозиции *кур* и *лиса* воплотился, претерпев синтаксическое расширение, в вектор прагматического воздействия на читателя.

Если какая-либо страна назовет в интеллектуальном контексте своей этнической культуры кого-либо из основных лидеров планеты обезьяной, то мировая разноязыкая пресса не преминет разнести пряный аромат этой номинации среди всех слоев читающего социума: «*Corea del Norte llamó "malvado mono negro" a Barack Obama*» ... que «ni siquiera tiene la apariencia básica de un ser humano» [11] (Северная Корея назвала злобной черной обезьяной Барака

Обаму, который «даже не имеет базового облика человеческого существа»). Соотечественники Барака Обамы, рискуя расстаться с карьерой, в сердцах пользуются этими же (обезьянными) образами: «*Un alcalde llama a Barack Obama "hombre mono" y a su esposa gorila*» (Мэр одного из городов назвал Барака Обаму обезьяной, а его жену гориллой). Подобные заявления видятся нам как серьезный коммуникативный поступок, имеющий далеко идущие последствия. При совершении социокоммуникативных действий ведущую роль играет специфика национально-культурных составляющих менталитета данной лингвокультурной этнической общности [12, с. 80], а также масс-медийный прецедент. Все меньше стеснения прослеживается в журналистской атрибуции политическим движениям и партиям анималистических характеристик. Чаще всего политические силы оказываются уподобленными хищным зверям и птицам, а также их жертвам. Немало сказано в лингвистической литературе об уж несколько навязшей в зубах антифезе «сокол (ястреб) – голубь» – *halcón – paloma*. Указанный семантический бином проходит через все европейские лингвокультуры, приобретая статус универсального. Нам близка мысль Н. А. Мишанкиной о том, что именно осознание принципиальной нетождественности явлений в метафоре создает её двуплановость. Н. А. Мишанкина подчёркивает: «Эта развилка между двумя типами мышления и создает метафору как игру человека с действительностью и языком. Подтверждением вышесказанному служит, во-первых, то, что при метафорическом переносе зачастую задействован трудно-расчленимый комплекс признаков, относящихся к разным способам восприятия, а, во-вторых, признаки, которыми сходны объекты метафорического переноса имени, осознаются и могут быть названы только *post factum*, после акта именованья» [13, с. 77]

Пресмыкающимся *хамелеон* называют целый класс людей. В словарях русского языка данный зооним трактуется как характеристика человека, часто меняющего свои взгляды, мнения и симпатии применительно к обстановке или в угоду кому-то. Благодаря мировой всеохватности масс-медиа эта номинация постепенно становится глобальной мировой универсалией, которая, осуществляя идентификационную функцию, уже никого не удивляет, ибо существительное *хамелеон* ёмко отражает нарастающие тенденции человечества к приспособленчеству и в целом приспособленческие тактики, выражающиеся в подхалимаже, лицемерии, заискивании перед властью и претерпевающими. Своеобразное подтверждение нашему тезису находим в электронном издании «Ласдосорильяс»: «*En Colombia ser clasificado como un "lagarto" es de lo menos deseable posible porque lleva implícito un profundo desprecio por la persona que se gana ese calificativo. Y la verdad es que es más digno ser odiado que despreciado. <...> es un estilo de comportamiento, y casi una forma de vida, que se desarrolla con base en alabar con doble propósito, buscar amistades con doble intención y todo lo demás que se crea necesario para escalar posiciones, no por méritos precisamente. Con otros calificativos, este tipo de individuos se dan especialmente en sociedades estratificadas donde se concentra la riqueza, el poder y las buenas posiciones en unos pocos privilegiados.*»

Por eso no debe sorprender que en Colombia abunden los lagartos. Esos que llegan a cocteles sin ser invitados; que son íntimos amigos de todos los personajes; <...> Además, el lagarto si no es por lo menos muy inteligente es un 'vivo', característica que produce grandes rendimientos en nuestra sociedad» [14]. (В Колумбии быть именованным «ящерицей», «хамелеоном» - крайне нежелательно, ведь это «имя» подразумевает глубокое презрение для человека, которому оно выпало. И то правда: лучше пусть нас ненавидят, чем презирают. <...> Это стиль поведения, и почти образ жизни, который основан на похвале ради двойной цели, на поиске дружеских отношений с двойным намерением, на любых действиях ради незаслуженного карьерного роста. С другими квалификаторами этот тип людей встречается прежде всего в стратифицированных обществах, где сосредоточены богатство, власть и выгодные позиции для немногих привилегированных. Неудивительно, что в Колумбии изобилуют ящерицы (хамелеоны). Это те, кто приходит на коктейли без приглашения; они являются близкими друзьями всех знаменитостей. <...> Пусть ящерица не очень умна, зато весьма сообразительна, благодаря чему она собирает хорошие урожаи в нашем обществе.)

Замешательство переводчика может возникнуть при столкновении с заявлением масс-медиа о том, что «en el terreno político y social colombiano existen todo tipo de micos, ratas y sapos» / (на колумбийской политической и социальной арене изобилуют обезьяны-шимпанзе, крысы и жабы). В таком же иносказательно-анималистическом духе начинается статья «¿Qué tan lagarto es usted?/ «Насколько Вы хамелеон?», которую итожит скорбный вывод: «Son ellos, los lagartos, la única especie de nuestra fauna social que no está en vías de extinción y que, silenciosamente, aceptamos o toleramos a regañadientes, quizá porque dentro de cada colombiano hay un requeteño lagarto» [15]. («Это они, ящерицы-хамелеоны, – тот единственный вид нашей социальной фауны, которая не находится под угрозой исчезновения; и мы молча принимаем их или терпим их, стиснув зубы, возможно потому, что в каждом колумбийце живёт маленькая ящерица-хамелеон».)

Может показаться достаточно парадоксальным, что зооним '*lagarto/ящерица, хамелеон*', имея в латиноамериканском узусе явную негативную окраску, может использоваться как кличка. Обратимся к примеру из авторитетной мексиканской газеты "El Unformador", сообщающем о взятии полицией преступника по имени Лагарто: "El ex diputado local de San Luis Potosí, Adolfo Micalco Méndez, agradeció a la Policía Federal y a las autoridades del Estado de México por la detención de Ramón Martínez García "El Lagarto", identificado por su esposa Margarita Ortiz Macías, como el agresor que la violó el pasado 8 de junio en un autobús sobre la autopista México-Querétaro. "El Lagarto" fue identificado por la víctima por un tatuaje en forma de telaraña que tiene en la mano derecha" [16]. («Бывший депутат Адольфо М. Мендес поблагодарил федеральную полицию и власти штата Мехико за задержание Рамона Мартинеса Гарсиа – «Эль Лагарто/Ящерицы», опознанного его женой Маргаритой Ортис Масиас как агрессора, изнасиловавшего её 8 июня в автобусе на трассе Мехико-Керетаро. Эль Лагарто/Ящерица «был опознан своей жертвой благодаря татуировке в виде паутины на правой руке».)

Как отмечал Ю. С. Степанов, в ментальности этноса нет резкого перепада между лексической семантикой и системой понятий; вместе они образуют семантику культуры [17, с. 25–26].

Распространенность словоупотреблений существительного *хамелеон* в метафорической ипостаси подтверждается его активной словообразовательной деривацией: образованием с помощью суффиксов соответствующих глаголов *lagartear* и существительных (*lagartería*): «Los defensores de la especie argumentan que de alguna manera todos somos, hemos sido o seremos lagartos y prueba de ello son las expresiones: "me voy a lagartear unas boletas", o "voy a lagartearme un puesto"; ¿Confundimos lagartería con exposición mediática?» [14]. («Защитники этих пресмыкающихся аргументируют свою позицию тем что все мы есть, были или будем ящерицами (хамелеонами), и доказательством тому служат выражения: «пойду отхамелеону парочку билетов» или «надо бы похамелеонить насчет новой должности»; «Или мы путаем 'хамелеонство' с имиджем в СМИ?».)

Беспринципность в испаноязычных лингвокультурах маркируют не только пресмыкающиеся, но и некоторые млекопитающие-грызуны, традиционно обвиняемые в слепоте. Сегодня им предъявляются куда более серьезные обвинения. Современные медийные издания испытывают мощное влияние американских вербальных стереотипов. Поэтому слово *topo/krot* обозначает в большинстве случаев в газетном тексте предателя, засланного казачка, своего игрока в чужой команде, утрачивая своё первичное переносное значение: "Carlos Bruce ha sido un topo político importante dentro de Perú Posible. No tengo duda de que ha sido un infiltrado" [18]. Наше предположение о том, что крот в данном контексте указывает не на слепца, а на шпиона, подтверждается экстенционалом высказывания: «Карлос Брюс был важным *политическим кротом* в партии 'Возможное Перу'. У меня нет сомнений в том, что он был туда заслан». Новое переосмысленное значение до некоторой степени сосуществует с исходным, но может существенно дистанцироваться от него, «перекидываясь» на противоположный полюс. Наши наблюдения, как мы показали выше, опровергают вывод Т. В. Писановой о том, что «предикативная позиция является базовой, коммуникативно сильной для зооморфизмов, так как в ней наиболее полно реализуется их содержательный потенциал, например: Este viejo es un zorro. Основные коммуникативные цели, которые преследует семантика характеризующих высказываний с зооморфизмами, состоят в том, чтобы охарактеризовать лицо, одновременно дав ему оценку. При этом актуализация оценки наблюдается именно в предикативной позиции» [1, с. 18].

К анимализму, богатым коннотативными переосмыслениями, латиноамериканский вербальный обиход относит следующие наименования: *шимпанзе, слоны, жабы, псы, волки и волчицы*. Приводимый ниже контекст выделяет определенные классы людей по их характеру. Классы условно обозначены через наименования животных, что заставляет читателя разгадывать эту своеобразную шифровку как ребус: "En un país rico en fauna política, en la que se destacan los "micos", aquellos torcidos que meten en los proyectos de leyes; o los "elefantes", para denotar el ingreso de la mafia a las campañas <...> Bueno, también es un país

de “sapos”, que delatan a las “ratas” dela corrupcióny que tiene entre sus conductas más discutidas el ser “perro” o “perra”, sin mencionar a las “zorras” y sus primas las “lobas” [14]. («В стране, богатой политической фауной, особо заметны «обезьяны», те, что составляют проекты законов; или «слоны», чтобы обозначить участие мафии в кампании <...>, а еще это страна «лягушек (жаб)», которые разоблачают «крыс» коррупции, где наиболее дискуссионным выглядит поведение «псов» или «собак», не говоря уже о «лисах» и их родственниках «волках».)

Лисом (хитрецом) колумнисты, помимо мексиканского президента, любят называть Сильвио Берлускони: «*El zorro de Berlusconi* sabía que si jugaba bien en esa partida disputada en campo enemigo podía traducirse en una inyección de votos para su partido de cara a las elecciones generales» [19] / «Хитрец Берлускони знал, что если он хорошо сыграет этот матч на вражеском поле, то это сможет стать инъекцией голосов для его партии перед всеобщими выборами». Перевод будет адекватным и в случае, когда приходится «снимать» зооморфную номинацию, в частности, из-за несовпадения рода видового названия в двух языках (лошадь–конь, лиса–лис); красочность дискурса при этом, естественно, поблекнет, однако смысл передаётся без потерь. В этой связи нам представляется спорным утверждение М. В. Кутьевой о невозможности идейных утрат при переводческих заменах, высказанное в её монографии: «Ассоциативные коннотации, стоящие за конкретными лексическими единицами, утрачиваются при переводе, хотя именно в них сосредоточена идея автора или идея нации» [20, с. 41]. При переводе у изучающих иностранный язык возникают определенные (и немалые) трудности, обусловленные отсутствием последовательной реализации семного принципа описания значений в словарях, где «не дифференцируются по семному составу многие семантически сходные слова, значения очень часто толкуются через синонимы по принципу «круга в определении», что ведет к затруднениям в семантизации языковых единиц» [21, с. 4].

Итак, развитие медийного дискурса способствует формированию новых оттенков в семантической структуре зооморфных наименований. Совокупность анималистических номинаций в каждом языке весьма ярко высвечивает образную оригинальность национальной языковой картины мира и всегда интересна в компаративном аспекте. Помимо этого, обращение к газетным материалам, содержащим анималистическую лексику в метафорической функции, способствует совершенствованию лингвокультурологической компетенции, обогащению как активного, так и пассивного словарного запаса студентов, представляет собой дополнительный методический ресурс на продвинутом и завершающем этапах изучения языка, для которых характерен дефицит адекватных, аутентичных и оригинальных учебных материалов, повышает мотивацию обучаемых и разнообразит привычный ход занятий.

1. Писанова Т. В. Семантическая структура и функционально-коммуникативные свойства зооморфизмов испанского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989. 21 с.

2. Мед Н. Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии (на материале испанской разговорной речи): дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2008. 332 с.

3. Федосова О. В. Лексико-прагматические особенности современного испанского обиходного дискурса в национально-культурном аспекте. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2012. 470 с.

4. Кутьева М. В. Национально-культурная специфика переносных значений орнитонимов в русском и испанском языках: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009. 20 с.

5. Зверева Е. В. Формы обращения в комплиментах, используемых в испанском языке // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 2 (10). С. 76–81.

6. Гордеева З. А. Методика исследования зоонимов при моделировании русской языковой картины мира (на примере зоонима ‘кошка’) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2013. № 1. С. 71–73.

7. Кутьева М. В. Стереотипные образы-эталоны, восходящие к миру фауны, в испанской и русской языковых картинах мира // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 1 (2). С. 43–47.

8. Федосова О. В. Синонимия и полисемия в разговорном стиле испанского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 1 (69). С. 53–60.

9. Уланов А. В. Метафора как языковой феномен русского языка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 62–65.

10. Ya sabemos que Rajoy no será presidente. ¿Qué viene luego? // El Diario. 30.08.2016. URL: http://www.eldiario.es/zonacritica/sabemos-Rajoy-presidente-vieneluego_6_554054605.html (дата обращения: 30.09.2016).

11. Coreadel Norte. // Cooperativa Chile. 12.05.2014. Электронный ресурс. URL: <http://www.cooperativa.cl/noticias/mundo/peninsula-de-corea/corea-del-norte/corea-del-norte-llamo-a-malvado-mono-negro-a-barack-obama/2014-05-12/063620.html> (дата обращения: 30.09.2016).

12. Митягина В. А. Социокультурная триада в исследовании коммуникации: лингвокультурологический аспект // Вестник Тамбовского университета. 2008. № 6 (62). С. 70–80.

13. Мишанкина Н. А. Метафорические модели звучания в русской языковой картине мира // Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты. Воронеж: ВГУ, 2003. Ч. 1. С. 76–145.

14. López Montaña Cecilia. ¿Qué es ser lagarto? // Las dos orillas. 05.05.2015. URL: <http://www.las2orillas.co/que-es-ser-lagarto/> (дата обращения: 20.09.2016).

15. ¿Qué tan lagarto es Usted? // Revista Don Juan. 31.07.2015. URL: <http://www.revistadonjuan.com/historias/que-tan-lagarto-es-usted-tipo-de-lagartos-en-politica-y-sociedad+articulo+16162219>. (дата обращения: 30.09.2016).

16. Esposo de la víctima del ‘Lagarto’ agradece su captura. El Informador. 24.07.2016. URL: <http://www.informador.com.mx/mexico/2016/673587/6/esposo-de-la-victima-del-lagarto-agradece-su-captura.htm> (дата обращения: 30.09.2016).

17. Степанов Ю. С., Проскурин С. Г. Смена «культурных парадигм» и ее внутренние механизмы // Философия языка: в границах и вне границ. Харьков: Око, 1993. С. 13–36.

18. Sanchez D. Carlos Brucefuetopo. // Peru21. URL: <http://peru21.pe/politica/doris-sanchez-carlos-bruce-fue-topo-peru-posible-2130812> (дата обращения: 30.09.2016).

19. Belusconi: la “bestia negra” en vivo por la televisión italiana. // NM Noticias. 11.01.2013. URL: <http://nmnoticias.ca/78177/belusconi-vs-la-bestia-negra-en-vivo-por-la-television-italiana/> (дата обращения: 30.09.2016).

20. Кутьева М. В. Переносная семантика общеупотребительной лексики испанского языка в аспекте лингвокультурологии: монография. М.: Изд-во РУДН, 2011. 216 с.

21. Маклакова Е. А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описание языковых единиц (на материале наименований лиц русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2013. 367 с.

© Комова Д. Д., 2016

УДК 81' 28

Н. Б. Литвинова
N. B. Litvinova

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ВЕРБАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛЕКТНОГО ТЕКСТА-ВОСПОМИНАНИЯ

В статье проанализированы структурно-семантические параметры речевых единиц текстов-воспоминаний – высказываний, содержащих фактуально-историческую информацию о формировании культурно-традиционного базиса речевого сообщества, носителя одного из восточнестепных диалектов украинско-русского порубежья. В ходе исследования выявлены автодиалогичность и диалогичность данных синтаксических единиц в общем дискурсивном контексте корпуса зафиксированных диалектных текстов. Тема истории в суждениях-высказываниях диалектоносителей раскрывает особенности их личностного мировидения, намечает дальнейшие пути изучения речевой типологизации в диалектном дискурсе.

Ключевые слова: диалектный текст-воспоминание, диалектный синтаксис, диалектный дискурс, высказывание, диалектная картина мира.

STRUCTURAL AND SEMANTIC ACTUALIZATION OF HISTORICAL INFORMATION IN VERBAL AREA OF DIALECTAL TEXT-REMINISCENCE

The article gives the analysis of structural and semantic types of the text-remembrance speech units – utterances containing factual and historical information about formation of cultural and traditional base of the community of native speakers of one of the Eastern-Steppe dialects of the Ukrainian-Russian boundary. During the investigation, the autodiologic and dialogic peculiarities of these syntactic units are considered in the general discourse context of the fixed dialectal texts. The historical theme demonstrates the peculiarities of individual vision of the dialect speakers in their statements-utterances and sets further steps in speech typology investigation in the dialectal discourse.

Keywords: dialectal text-remembrance, dialectal syntax, dialectal discourse, utterance, dialectal worldview.

Одним из перспективных направлений современной отечественной диалектологии является многоуровневое исследование диалектного текста в рамках функционирования диалектного дискурса. Коммуникативные условия порождения диалектного текста как целостной лингвистической единицы – непосредственное общение собирателя с диалектоносителем – имманентно выдвигают на первый план его информативно-духовную составляющую. Утверждение, согласно которому в центре повествования в любом диалектном тексте находится жизненное пространство человека, активно осмысляемое им и выражаемое в различных семантико-стилистических структурах, указывает на способность диалектного текста выступать средством трансляции традиций, культурно-исторических норм бытования того или иного диалектного сообщества [1; 2] и, следовательно, быть единицей конструирования фрагментов диалектной картины мира.

В этом контексте диалектный текст, воплощённый в речевом жанре воспоминания, помимо автобиографического компонента, раскрывающего основные этапы жизненного пути информанта-диалектоносителя, несёт также ценную в лингвистическо-историческом плане информацию о формировании диалекта и диалектного сообщества [3]. Данное направление в исследовании диалектного текста пунктирно намечено в работах по проблемам взаимосвязи народной культуры с говорами и диалектами (Н. Толстой, Е. Оглезнева), проблеме терминологического определения диалектного текста и его лингвистической структуры (П. Гриценко, Н. Руснак), изучения явления диалектной картины мира (О. Радченко, Н. Закуткина, С. Белякова), особенностям объективации картины мира в языке народной культуры (Н. Большакова, Ю. Косицына, Е. Шевченко, П. Якимов), в плоскости понятий «речевая культура – духовная культура – диалектная языковая личность» (Е. Иванцова, О. Казакова, Г. Калиткина).

Основополагающие принципы бытования повествования-воспоминания в диалектном дискурсе предполагают два коммуникативных вектора в речи диалектоносителя: стремление к максимально объективному широкому осмыслению действительности и преломление осмысленных жизненных фактов сквозь призму индивидуально-личностного видения [4; 5], что делает такой диалектный текст правдивым историческим источником, а совокупность подобных текстов, порождаемых информантами-носителями одного диалекта, позволяет рассматривать его как дискурсивно воспроизводимую историю диалектного сообщества, расширяя таким образом горизонты изучения данного речевого жанра в целом.

Цель нашего исследования – анализ структурно-семантических параметров речевых единиц текстов-воспоминаний – высказываний, содержащих фактуально-историческую информацию о формировании культурно-традиционного базиса изучаемого речевого сообщества, носителя одного из восточнорусских диалектов украинско-русского порубежья, а также выявление их дискурсивного потенциала в конструировании фрагментов диалектной картины мира.

Материалом исследования послужил корпус текстов-воспоминаний, собранных в одном населённом пункте – поселке городского типа Бирюково Свердловского района ЛНР.

Объектом изучения стали прежде всего те синтаксические конструкции-высказывания и их комплексы в языковом пространстве нарративов-воспоминаний, семантика которых непосредственно или контекстуально связана с темой истории образования населённого пункта, периодами развития и элементами традиционного уклада его жизни. По нашему мнению, именно речевой жанр повествования-воспоминания является наиболее перспективным в рассмотрении исторической темы в диалектном дискурсе, так как специфика этого жанра предполагает постоянное апеллирование информанта к прошлому сквозь призму личностного видения. Суждения-высказывания информантов по поводу одного и того же события в совокупности зафиксированных текстов позволяют выявить их скрытую диалогичность, эмоционально-коннотативную составляющую, если рассматривать всё диалектное речевое пространство в целом как общий дискурс [6].

В проанализированных высказываниях исследуемого корпуса диалектных текстов историческая тема выступает необходимым фоном повествования диалектоносителя о своём жизненном пути, служит неким смысловым хронологическим ориентиром в определении информантом основных этапов своей жизни. В данной теме можно выделить несколько микротем, касающихся общего уклада жизни посёлка в разные периоды: 1) заселение территории посёлка; 2) коллективизация; 3) довоенные и послевоенные годы; 4) голод; 5) ведение коллективного хозяйства в посёлке и элементы традиционной культуры.

Структура и семантика обобщённо-личных и определённо-личных конструкций-высказываний, двусоставных конструкций-высказываний с личными местоимениями *я*, *мы* очерченной выше тематики указывают на преобладание в языковом сознании информантов двух противополо-

ложных тенденций в интерпретации исторической темы: а) стремление к максимально объективному изложению фактов: *а урожаїн'і го́да о́це бу́ли п'ерв'і посл'ево́йен:и́е / е́то п'і:с'а́т ўто́ро́й го́д' у Б'ірю́ков'і // п'і:с'а́т ўто́ро́й го́д' і́саме урожа́їні́ бу́ў // (а урожайные годы это были первые послевоенные / это пятьдесят второй год в Бирюково // пятьдесят второй год самый урожайный был); поч'а́ли будувати́с' і́п'іс'л'а в'і́їні // у́одно́го побудували́ / п'і́шли до́друго́го / до́трет'о́го // (начали строится после войны // у одного построили / пошли к другому / к третьему);*

б) обращение к истории с целью мотивирования событий собственной жизни: *ба́т'ка мо́го заб'рали ў́триц'а́т' с'і́д'і́мом го́ду / ме́ні́ бу́ло 'дес'а́т' го́д' // (отца моего забрали в тридцать седьмом году / мне было десять лет); о́тут і́а ро́дилас' / а то́д'і́ / це́ж і́п'іс'л'а / ў́п'ер'іо́д' / ў́триц'а́тих го́дах / це́ж / це́ўже і́а 'зараз' роз'і́ш'і́ту́ю / шо́це / 'зараз' / 'може́ / шо́це кол'і́кт'і́в'і́зац'і́я / і́хто́ку́да / от́ // ми́по́ї́хали на́руд'ні́к / ў́С'в'ердло́уку́ / ша́хту отк'ри́ли // (здесь я родилась / а тогда / это ж после / в период / в тридцатых годах / это ж / это уже я сейчас рассчитываю / что это / сейчас / может / что это коллективизация / и кто куда / от // мы поехали на рудник / в Свердловку / шахту открыли).*

Одной из определяющих черт речевого жанра автобиографического повествования в диалектном дискурсе признаётся взаимообусловленность координат пространства и времени в языковом сознании диалектоносителя как средство его личностной самоидентификации в повествовательном пространстве текста жизни [4]. В анализируемых нарративах эта черта приобретает дополнительную функцию – функцию указания принадлежности информанта к определённой территориально-социальной общине, которая сформировалась в населённом пункте исследуемого диалекта. Дискурсивным актуализатором этой функции в диалектной речи является лексема-топоним Бирюково, употребляемая диалектоносителями для локализации неизменного пространства своей жизни в разные периоды, выражения приверженности жизни на одном месте, знания её уклада и традиций: *ро́дилас'а́ і́а у́ сел'і́ Б'ірю́ково // а і́п'іс'л'а́ стаў в'і́н по'с'оло́к Б'ірю́ково // (родилась я в селе Бирюково // а после стал он посёлок Бирюково); це́ 'ран'ше́ж бу́ло / з'нач'і́т' / о́цеж у́ Б'ірю́ков'і́ і́п'ес'ні́ сп'і́вали́ / з'нач'і́т' // до́йароч'кі́ 'ї́дут' бу́ло // (это раньше ж было / значит / это ж в Бирюково песни пели / значит // доярочки едут было); ў́с'а́ Б'ірю́кова ў́нас гре́м'і́ла п'і́с'н'а́ми // 'кажда́ / 'кожна́ 'вулиц'а́ 'мала́ сво́го зап'е́валу́ // (вся Бирюкова у нас гремела песнями // каждая улица имела своего запевалу); і́а ў́с'у́ і́с'тор'і́ю з'на́ю о́це Б'ірю́кови́ // не́даўно ў́нас бу́ў пра́зні́к д'в'і́ст'і́ п'і́с'а́т' го́д' і́сну́ван'а́ Б'ірю́кови́ // (я всю историю знаю это Бирюковы // недавно у нас был праздник 250 лет существования Бирюковы).*

Отдельную подгруппу высказываний, объединённых общей темой истории, образуют конструкции, повествующие о периоде Великой Отечественной войны в жизни посёлка и его жителей. Такие высказывания зафиксированы в автобиографических нарративах информантов-«детей войны», для которых это историческое событие стало центральным в развёртывании повествования о жизненном пути. Для зафиксированных диалектных высказыва-

ний о войне характерны фактуальная информативность, конкретность и стремление к объективности изложения. Структурный компонент-прономинатив *мы* (*у нас*) в составе таких высказываний указывает на восприятие говорящим сообщаемых событий в неразрывной связи с жизнью всего населённого пункта: Б·ір'укову бомбили н'ескол'ко раз^о // (Бирюкову бомбили несколько раз); у·наш·їі бол'ниці госп·італ' буў і по·ўс'їі Б·ір'уков·і // (в нашей больнице госпиталь был и по всей Бирюкове); ў·сорок першому п·ід'ходили / ў·Остахов·і стоїали // а тут тоді стр'їл'али ж до·нас у·Б·ір'уково // (в сорок первом подходили [немцы] / в Остахове стояли // а тут тогда стреляли ж к нам в Бирюкове); а во·ни ж·ж·то по·гибли 'рад'ї Б·ір'укови / у·нас тут 'поўна Б·ір'укова бу'ла 'ране'тих // (а они ж то погибли ради Бирюковы / у нас тут полная Бирюкова была раненых); а у·нас же у·сорок т'рет'ом / як о'це бу'ли боїі п·ід'·тим / п·ід'·Стал'ін'градом так / так у·нас буў тут п·ід'·Остаховойу як·'раз^о у·нас на·гр'а·ниці з·Б·ір'уковой / так нас / от д'ї·ч'ат о'це заб'рали / так ми шукали 'битих // (а у нас же в сорок третьем / как вот были бои под тем / под Сталинградом так / так у нас был тут под Остаховой как раз у нас на границе с Бирюковой / так нас / вот девчат забирали / так мы искали убитых).

Примечательно, что в структуре суждений-высказываний диалектоносителей-очевидцев о военном времени проступают признаки скрытой диалогичности, дискурсивности в изложении и осмыслении исторических фактов. Элементарные двусоставные, односоставные обобщённые конструкции-высказывания и их комплексы формируют семантику отстранённо-объективной констатации фактов информантами: тут недо·ў·ген'ко стоїаў н'імец' // (здесь недолго стоял немец); в·ї·йун'ї нач'алас' воїна / виход'ній ден' як·'раз^о // (в июне началась война / выходной день как раз); це ў·же / як 'посл'ї воїни / так 'наших на·клад'б·їш·е перенес'ли і їйх / а то о·ни пр'а·мо о'це / де забор про·ходе ў·інтер'нат'ї / так о'тут 'їхн'ї бу'ли мо·гили // (это уже / как после войны / так наших на кладбище перенесли и их / а то они прямо вот / где забор проходит в интернате / так тут их были могилы); так·шо о'то ст'їки воїни бу'ло і по·койу не·бу'ло / то туди 'гон'ут з'·кол'хоза / то туди // (так что вот столько войны было и покоя не было / то туда гонят с колхоза / то туда).

Дискурсивными маркерами в структуре диалектных конструкций-высказываний, выражающими их автодиалогичность и диалогичность в общем семантическом пространстве текстов-нарративов, способны выступать:

1) фразы-повторы: о'це шо 'л'ітом захва'тили // 'л'ітом захва'тили // і у·ф·ї·ра'л'ї // у·ф·ї·ра'л'ї ў·же нас осво·бодили // (вот что летом захватили // летом захватили // и в феврале // в феврале уже нас освободили); о'це·б·т'їб·ї роска'зат' / шо·шо·шо / а ў·нас 'бою не·бу'ло / як по·ўс'їі Ро'с'її // (вот бы тебе рассказать / что что-что / а у нас боя не было / как по всей России); ну да / не·бу'ло ў·нас // не·бу'ло // боїіў не·бу'ло // (ну да / не было у нас // не было // боёв не было);

2) слова-номинативы и нумеративы, выражающие языковую интенцию говорящего быть предельно точным в высказывании: н'їмц'ї прїш'ли до·нас у·ч'ерўн'ї·м·їс'ац'ї /

їак ў·же поч'али крас·н'їт' 'вишн'ї // і у // г'руден' / 'с'їч'ен' / у·л'ї·ютому // і дес' д'вац'ат' т'рет'ого ч'ї д'вац'ат' ч'їт'вертого 'л'ї·утого прїш'ли 'наш·ї // (немцы пришли к нам в июне-месяце / как уже начали краснеть вишни // и в // декабрь / январь / в феврале // и где-то двадцать третьего или двадцать четвертого февраля пришли наши); н'їмц'ї прїш'ли у·ч'ерўн'ї до·нас / а у·л'ї·утому ў·же їйх не·стало ў·нас / ў·сорок ч'їт'вертому / ў·сорок т'рет'ому 'роц'ї // о·ни ў·сорок д'ругому прїш'ли / а ў·сорок т'рет'ому їйх // (немцы пришли в июне к нам / а в феврале уже их не стало у нас / в сорок четвертом / в сорок третьем году // они в сорок втором пришли / а в сорок третьем их [не стало]);

3) модальные слова, выражающие сомнение говорящего, неуверенность в полагании на собственную память: це д'вац'їт' вос'мого / 'кажїц'·а / ф·еўра'л'а / от / нас осво·бодили / н'їмц'ї отступили і нас осво·бодили // (это двадцать восьмого / кажется / февраля / от / нас освободили / немцы отступили и нас освободили); ну не·'доўго во·ни / шо·то во·ни не·'доўго жїли / бу'ли ц'ї н'їмц'ї ў·нас // 'може 'м·їс'ац'а три / 'може спол'года / б·їл'ш не·бу'ли во·ни // (ну не долго они / что-то они не долго жили / были эти немцы у нас // может месяца три / может сполгода / больше не были они);

4) вставные фразы-конструкции уточняюще-дополняющей семантики: ст'їки ж воїна / ра'ботала ш'кола // 'Б·ердн'їкоў буў тут // з'наў / шо ра'ботала ш'кола // ну / шо / вуч'їте'л'а бу'ли // (столько ж война / работала школа // Бердников был тут // знаю / что работала школа // ну / что / учителя были); во·ў·рем·а воїни у·наш·їі бол'ниці 'кон'ї стоїали н'їмец'к·ї // о'це 'я з'наў // (во время войны в нашей больнице кони стояли немецкие // это я знаю); так шо ў·нас тут у·Б·ір'уков·і шо·б^н так / шо·б^н н'їмц'ї шо·не·буд' // це·ж·м·ї·н'ї ў·же бу'ло п·ат'нац'ат' год' // так·шо не·'ч'ут' бу'ло // о'це т'їки·ї 'того шо на·бугр'ї пид·Остаховой бу'ли боїі // (так что у нас тут в Бирюкове чтоб так / чтоб немцы что-нибудь // это ж мне уже было пятнадцать лет // так что не слышно было // это только и того что на бугру под Остаховой были бои); бу'ло д'їло с·ц'ї·їеї воїної // ну 'я ж·ка·ж·у / страшного 'дуже·ї не·бу'ло // шо·б^н л'у'деї каз'нили // (было дело с этой войной // ну я ж говорю / страшного очень и не было // чтоб людей казнили); нас осво·бодили п·ат'нац'їтого ф·еўра'л'а 'сорок т'рет'ого ў·ї·мене за'писано на·в·ї·кониці і ф·еўра'л'а / а ў·мар'ту ў·же прїсл'али 'воїнску ч'аст' і ст'ройїли о'тут у·нас аерод'ром на·бугр'ї // (нас освободили пятнадцатого февраля сорок третьего года // у меня записано на оконнице // февраля / а в марте уже прислали воинскую часть и строили тут у нас аэродром на бугру).

В зафиксированных нами диалектных текстах-воспоминаниях, наряду с эмотивно-нейтральными конструкциями-высказываниями, можно также выделить синтаксические единицы, обладающие экспрессивно-коннотативной семантикой, которая отображает личностные смыслы мировидения диалектоносителя. Эта черта, в частности, характеризует сущность последнего [7; 8]. В развёртывании исследуемых текстов-воспоминаний она определяет переход говорящего от оценочнонейтральных к экспрессивным конструкциям-высказываниям, которые выражают отношение говорящего к определённым фактам и событиям

истории. Тематически эти высказывания относятся к микротемам тяжёлого послевоенного времени, голода, появлению переселенцев в населённом пункте. Средствами создания эмотивной окрашенности диалектных высказываний выступают:

а) конструкции с повторами: *ўс'і / ўс'і / ўс'і / ўс'і* кол'хозі з'наў іа'к'і бу'лі // (все / все / все / все колхозы знаю какие были); *у'сорок ше'с'том го'ду іа нач'ала ро'біт' у'ш'кол'і // прі'ш'ла ў'ш'колу / н'і'т'і'рад'е'і / н'і' / хоч' 'зош'і'ў / н'і' 'зош'і'ў / н'і' 'буква'р'і'ў / н'і' 'ч'ого // н'і' 'ч'ого ц'ого не'бу'ло // (в сорок шестом году я начала работать в школе // пришла в школу / ни тетрадей / ни букварей / ничего // ничего этого не было);*

б) восклицательные конструкции: *о'то та'ке д'е'цтво / 'так'шо стра'шне т'ри'ц'ат' т'рет'і' год' у'с'і пого'лоўно / іа іа'к' з'д'умаў / та'к'і ми 'п'ухл'і бу'лі / іа'к' у'сест'р'і мо'і'ейі 'ногі по'лопаліс' / з'н'і'т' тек'ло // (вот такое детство / так что страшно тридцать третий год все поголовно / я как вздумаю / такие мы пухлые были / как у сестры моей ноги полопались / с ног текло!); *так во'ні нас'к'ікі д'ружн'і бу'лі! / шо іа ма'лоўу бу'ла / іа о'це д'умала / іа'х тут та'урі'ч'ан / на'в'ерно с'і'ме'і д'ва'ц'іт' бу'ло / о'тут о'стано'віліс' у'Б'і'р'у'ков'і / та'к іа ў'се ў'рем'а д'умала / шо це 'наш'і 'роді'ч'і // (так они настолько дружные были! / что я маленькой была / я это думала / их тут тавричан / наверное семей двадцать было / тут остановились в Бирюкове / так я всё время думала / что это наши родственники);**

в) конструкции с фатическими элементами, функционально приближающиеся к дискурсивным маркерам в общении информанта и собирателя диалектных материалов: *ран'ше т'і з'на'і'еш' / шо о'це ў'п'і'с'ат'і 'го'ді / іа'к' кол'хозі 'нач'али о'рган'і'з'ову'ват' / 'посл'і т'ри'ц'ат' ше'с'того 'го'ду кол'хозі 'нач'али о'рган'і'з'ову'ват' / тут бу'ло о'це ў'наш'ому сел'і ч'і'т'і'р'і кол'хоза // по'н'атно? // (раньше ты знаешь / что это в пятидесятые годы / как колхозы начали организовывать / после тридцать шестого года колхозы начали организовывать / тут было вот в нашем селе четыре колхоза // понятно?); *т'і мо'же о'це по'і'с'тор'і'і ч'у'ла / у'т'ри'ц'ат' т'рет'ом го'ду іа'х / о'ціх запа'денц'і'ў / о'це 'ж' ми 'зараз 'бач'і'м / іа'к'і о'ні 'л'уді скан'дал'н'і / іа'к'і ў'пер'т'і / та'к іа'х з'на'і'еш' с'т'ікі до'нас пр'ивез'лі ў'Б'і'р'у'ков'і?! // (ты можешь это по истории слышала / в тридцать третьем году их / этих западенцев / это ж мы сейчас видим / какие они люди скандальные / какие настойчивые / так их знаешь сколько к нам привезли в Бирюковы?!).**

Таким образом, проанализированные конструкции высказывания, актуализирующие историческую информацию в диалектном нарративе-воспоминании, указывают на характерную для их структуры и семантики включённость в общий повествовательный диалектный дискурс в рамках речевого жанра повествования с присущими ему автодиалогичностью и диалогичностью, а также на расположение на двух противоположных полюсах эмотивно-нейтральных и экспрессивно окрашенных высказываний, отражающих особенности личностного восприятия диалектоносителем тех или иных исторических событий в жизни собственной и жизни всего диалектного сообщества. Рассмотрение дан-

ной проблематики видится перспективным для дальнейшего исследования явления речевой типологизации в диалектном дискурсе.

1. Калиткина Г. В. Трансляция традиции в диалектном дискурсе // Библиотека журнала «Русин». 2015. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskoe-razvitiie-dialektного-monologicheskogo-teksta-v-kontekste-yazykovogo-soznaniya-govoryaschego#ixzz4EeiJcNmQ> (дата обращения: 25.08.2016).

2. Косицина Ю. В. Тематическое развитие диалектного монологического текста в контексте языкового сознания говорящего // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 3 (218). Вып. 50. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskoe-razvitiie-dialektного-monologicheskogo-teksta-v-kontekste-yazykovogo-soznaniya-govoryaschego#ixzz4EeiJcNmQ> (дата обращения: 25.08.2016).

3. Пискунова С. В., Поповичева И. В. Историческая память народа – информационный компонент диалектного текста // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskaya-pamyat-naroda-informatsionnyy-komponent-dialektного-teksta#ixzz4Eek9gK3q> (дата обращения: 25.08.2016).

4. Волошина С. В. Хронотоп жизненного пути в диалектной коммуникации (на материале автобиографических рассказов) // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 1 (13). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/hronotop-zhiznennogo-puti-v-dialektnoy-kommunikatsii-na-materiale-avtobiograficheskikh-rasskazov#ixzz4JquIXfzX> (дата обращения: 25.08.2016).

5. Иванцова Е. В. Вариативность текста как проявление речевой культуры диалектной языковой личности // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 376. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/variativnost-teksta-kak-proyavlenie-rechevoy-kultury-dialektnoy-yazykovoy-lichnosti#ixzz4Eep8248B> (дата обращения: 25.08.2016).

6. Большакова Н. В. Взаимодействие дискурсов в диалектном тексте // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2009. № 54. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-diskursov-v-dialektnom-tekste#ixzz4EeeS8Myp> (дата обращения: 25.08.2016).

7. Гольдин В. Е. Повествование в диалектном дискурсе // Известия Саратовского университета. Филология. Журналистика. 2009. Вып. 1. Т. 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/povestvovanie-v-dialektnom-diskurse#ixzz4JqwYkJAE> (дата обращения: 25.08.2016).

8. Драчева Ю. Н., Зубова Н. Н. Мультимедийный корпус «жизненный круг» как основа изучения когнитивной составляющей диалектной языковой личности // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/multimediyyny-korpus-zhiznennyy-krug-kak-osnova-izucheniya-kognitivnoy-sostavlyayushey-dialektnoy-yazykovoy-lichnosti#ixzz4JqsT51Nm> (дата обращения: 25.08.2016).

© Литвинова Н. Б., 2016

ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ СОВРЕМЕННОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА (СТРУКТУРНО- ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье представлена структурно-грамматическая классификация эмотивных фразеологических единиц с глаголом "avoir" 'иметь' современного французского языка. Определены и описаны их основные структурные модели. Сделаны выводы относительно особенностей структурно-грамматического плана для рассматриваемых фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеология, эмотивность, вариантность, структурная модель, современный французский язык.

В статье мы обращаемся к рассмотрению эмотивных фразеологических единиц (далее – ФЕ) некомпаративного типа, представленных глагольно-именными структурами с глаголом "avoir" 'иметь'.

В современном французском языке эмотивные ФЕ с глаголом "avoir" обладают значительными номинативными возможностями и характеризуют состояние человека, вызываемое различными эмоциями и чувствами. Так, говорящий на французском языке, испытывая сильное волнение в преддверии какого-либо важного события в своей жизни, которое должно произойти на следующий день, скажет: "*J'ai le cœur qui bat pour demain*" 'У меня сердце из груди выпрыгивает, когда я думаю о завтрашнем дне'. Описывая чувство страха, тревоги, французы говорят: "*J'en ai eu des sueurs froides*" 'Меня холодным потом прошибло от страха', "*J'en ai encore la chair de poule*" 'Меня мороз по коже подирает от страха'. Человек, находящийся в подавленном состоянии, скажет: "*J'ai le moral à zéro*" 'Я совсем упал духом'. От человека в мрачном настроении можно услышать: "*J'ai le cafard*" 'У меня хандра'. В состоянии сильного нервного напряжения говорящий на французском языке может описать свои эмоции следующим образом: "*J'ai les nerfs en pelote*" 'Я как комок нервов', "*J'ai*

EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE MODERN FRENCH LANGUAGE (STRUCTURAL AND GRAMMATICAL ASPECT)

The article is devoted to the structural and grammatical classification of the emotive phraseological units with the verb "avoir" in the modern French language. Their basic structural models are defined and described. The conclusions regarding the features of the structural and grammatical plan for the considered phraseological units are made.

Keywords: phraseology, emotivity, variance, structural model, the modern French language.

les nerfs tendus" 'У меня нервы напряжены до предела'. Радуюсь какому-либо значимому событию в своей жизни, француз говорит: "*J'ai le cœur léger*" 'У меня легко на душе', а в минуты горестных переживаний: "*J'ai le cœur lourd*" 'У меня тяжело на сердце', "*J'ai le cœur serré*" 'У меня щемит сердце' и т. д.

Благодаря своей яркой образности данные ФЕ широко распространены в современном французском языке, особенно в бытовой речи, протекающей в непринужденной обстановке, не ограничивающей свободу выражения, в том числе свободу выражения эмоций и оценок.

Как показывает анализ фактического материала, ФЕ с глаголом "avoir" имеют наибольший удельный вес среди ФЕ, характеризующих в современном французском языке эмоциональное состояние человека (из 118 глагольных ФЕ, относящихся к сфере эмоций, которые были отобраны нами методом сплошной выборки из французско-русского фразеологического словаря, 70 приходится на ФЕ с глаголом "avoir") [1]. Данный факт, как представляется, объясняется общей тенденцией французского языка к использованию глагольно-именных структур с глаголом "avoir" как фразеологического, так и свободного характера для описания различных состояний человека. Ср.:

Физическое состояние человека	Ментальное состояние человека	Эмоциональное состояние человека
avoir de la fièvre – 'температурировать'; avoir faim – 'хотеть есть'; avoir sommeil – 'хотеть спать' и т.д.	avoir des doutes – 'быть в сомнениях'; avoir des remords – 'испытывать угрызения совести' и т. д.	avoir de la joie – 'радоваться'; avoir peur – 'бояться'; avoir honte – 'стыдиться' и т. д.

Количественное преобладание глагольно-именных структур с глаголом "avoir" для характеристики различных состояний человека, очевидно, можно включить в число специфических черт современного французского языка, составляющих его национальное своеобразие.

Во фразеологической системе современного французского языка продуктивность глагольно-именных структур с глаголом "avoir", характеризующих эмоциональное состояние человека, в основном поддерживается двумя структур-

ными моделями, компоненты которых связаны между собой подчинительной связью:

- 1) V_{(ne pas) avoir} +GN,
- 2) en+V_{avoir} +GN.

Структурная модель V_{(ne pas) avoir} +GN может характеризовать словосочетания как фразеологического, так и свободного характера. Данная модель включает глагол "avoir" (V_{(ne pas) avoir}) в утвердительной форме (V_{avoir}) или в отрицательной (V_{(ne pas) avoir}) и именную группу (GN), состоящую из одной или нескольких лексических единиц.

Разновидности модели $V_{(ne\ pas)\ avoir} + GN$ можно разделить на две группы. К первой группе мы относим ФЕ, которые включают глагол "avoir" в утвердительной форме. В зависимости от компонентного состава именной группы мы выделяем следующие разновидности модели с глаголом "avoir" в утвердительной форме:

а) $V_{avoir} + GN(dét+N)$, т. е. сочетание глагола "avoir" и существительного со служебным словом, например, с определенным артиклем: "avoir les abeilles" 'быть в гневе, сильно сердиться'; "avoir les copeaux" 'бояться'; "avoir la pêche" 'сохранять присутствие духа'; "avoir le bourdon" 'тосковать, киснуть, хандрить'; или с притяжательным детерминативом: "avoir sa chique" 'быть не в духе'; "avoir ses nerfs" 'быть на нервах'. Существительные, которые в рамках указанных ФЕ сочетаются с глаголом "avoir", относятся к различным лексико-семантическим группам и стилевым пластам;

б) $V_{avoir} + GN(art+N_1+prép+N_2)$, т. е. сочетание глагола "avoir" и именной группы, где $art+N_1$ – существительное с определенным артиклем, называющее абстрактное понятие, связанное с умственно-психической жизнью человека, или существительное-соматизм, обозначающее часть человеческого тела, $prép+N_2$ – наречное выражение, включающее предлог и существительное, абстрактное или конкретное, в переносном значении. Возможны различные предлоги: "à": "avoir le moral à zéro" 'упасть духом, быть в паршивом настроении'; "avoir les nerfs à vif" 'быть издерганным'; "en": "avoir les nerfs en boule" 'злиться, раздражаться'; "avoir le cœur en marmelade" 'раскиснуть, расчувствоваться'. Наречное выражение может состоять из двух существительных, образующих неразложимое речение, как в примере: "avoir les nerfs à fleur de peau" 'быть чрезмерно нервным, раздражительным';

в) $V_{avoir} + GN(art+N_1+Adj/Part/de+N_2/Sub_{dét})$, т. е. сочетание глагола "avoir" и именной группы, включающей существительное с артиклем, соотносящееся с жизнедеятельностью человека. Именная группа может включать постпозитивное прилагательное ($art+N_1+Adj$): "avoir des sueurs froides" 'прошибать холодным потом от страха'; "avoir le cœur léger" 'чувствовать себя беззаботным, беспечным'; "avoir le cœur gros" 'быть печальным, расстроенным'; причастие прошедшего времени в функции определения ($art+N_1+Part$): "avoir la gorge serrée" 'чувствовать комок в горле'; "avoir les nerfs tendus" 'быть в состоянии сильного нервного напряжения'; адъективированное существительное с предлогом "de" ($art+N_1+de+N_2$): "avoir la chair de poule" 'испытывать сильный страх, от которого мороз по коже подирает'; придаточное определительное ($art+N_1+Sub_{dét}$): "avoir le cœur qui bat la chamade" 'испытывать сильное волнение';

г) $V_{avoir} + GN(art+N_1+prép+art+N_2)$, т. е. сочетание глагола "avoir" и именной группы, где $art+N_1$ – беспредложное существительное с артиклем, конкретное или абстрактное, которое в результате образного переосмысления передает "эмоциональный тон ощущений" человека, $prép+art+N_2$ – существительное-соматизм с определенным артиклем в сочетании с предлогом, обозначающее тот орган физической, пищеварительной, психической деятельности, который "локализует" ощущения человека в момент переживания им той или иной эмоции, например: "avoir la peur au ventre" 'испытывать сильное чувство страха'; "avoir une boule dans la gorge" 'тревожиться'; "avoir le cœur au bord des yeux" 'быть очень силь-

но (до слез) взволнованным, растроганным'; "avoir une épine dans le cœur" 'быть грустным, расстроенным'; "avoir les yeux hors de la tête" 'быть сильно удивленным' и т. д.

Вторая группа включает разновидности модели $V_{(ne\ pas)\ avoir} + GN$, в которых глагол "avoir" употреблен в отрицательной форме:

а) $V_{ne\ pas\ avoir} + GN(art+N)$, т. е. сочетание глагола "avoir" в отрицательной форме и именной группы, включающей существительное с определенным артиклем. Данная разновидность рассматриваемой модели представлена в современном французском языке одной ФЕ: "ne pas avoir le moral" 'иметь подорванное моральное состояние'.

б) $V_{ne\ pas\ avoir} + GN(art+N_1+prép+art+N_2)$, т. е. сочетание глагола "avoir" в отрицательной форме и именной группы, где $art+N_1$ – существительное-соматизм с определенным артиклем, $prép+art+N_2$ – отглагольное существительное с определенным артиклем в сочетании с предлогом "à": "ne pas avoir le cœur à la danse (à la rigolade)" 'быть грустным, не иметь желания веселиться';

в) $V_{ne\ pas\ avoir} + GN(art+N_1+Adj/Part)$, т. е. сочетание глагола "avoir" в отрицательной форме и именной группы, где $art+N_1$ – существительное-соматизм с определенным артиклем. Именная группа включает постпозитивное определение, выраженное прилагательным или причастием прошедшего времени: "ne pas avoir le cœur bien chevillé" 'чувствовать волнение, от которого создается ощущение, что сердце находится не на месте'.

Отметим, что ФЕ, восходящие к модели $V_{(ne\ pas)\ avoir} + GN$, характеризуются различной степенью законченности синтаксической структуры. Представляется возможным выделить:

– ФЕ, не получающие распространения в процессе их реализации в речи, как в приведенном ниже примере с ФЕ "avoir le bourdon" 'тосковать, киснуть, хандрить': Le dimanche soir, ça ne va pas. J'ai le bourdon. 'По вечерам в воскресенье у меня все плохо. У меня хандра';

– ФЕ, которые в процессе их реализации в речи могут получать распространение, чаще всего выраженное местоимением "en", которое соотносится со всей ситуацией в целом, как в примере с ФЕ "avoir le cœur au bord des larmes" 'быть очень сильно (до слез) взволнованным, растроганным': Très émouvant, j'en ai le cœur au bord des larmes. 'Очень волнительно, у меня слезы из глаз вот-вот польются';

– ФЕ, которые получают обязательное распространение в процессе их речевой реализации. Распространение может быть представлено в виде беспредложного существительного, как в примерах с ФЕ "avoir qqch dans le (au) cœur" 'держать что-либо на сердце, на душе': J'ai la rage au cœur! 'Я в ярости'. Malgré tout cela, j'ai la joie dans le cœur. 'Несмотря на это все, у меня на душе радостно'. Обязательное распространение может быть также выражено предложным существительным или инфинитивом, например, во ФЕ "ne pas avoir le cœur à" 'не иметь охоты, склонности к чему-либо': Je n'ai pas du tout le cœur à la rigolade. Je n'ai pas le cœur à rire. 'Мне (вовсе) не до смеха'.

Структурная модель $en+V_{avoir} + GN$ объединяет ФЕ, которые рассматривают как весьма специфичные для современного французского языка. Материальным показателем специфичности ФЕ является включаемое в их состав объектное местоимение "en", находящееся в препозиции к глаголу "avoir". В. Г. Гак отмечает, что первоначально это местоиме-

ние в рассматриваемых ФЕ указывало на какой-то конкретный предмет, но с течением времени первоначальная связь местоимения с его смысловым источником стерлась, и теперь во многих случаях даже трудно определить, какое дополнение когда-то имело в виду [2, с. 249]. Ю. С. Степанов в этой связи указывает на “en” как на формальный, “пустой”, синтаксический показатель фразеологического характера всего словосочетания [3, с. 161].

В рамках структурной модели $en+V_{avoir}+GN$ глагол “avoir” (V_{avoir}) сочетается с именной группой (GN). В зависимости от компонентного состава именной группы можно выделить следующие разновидности данной модели:

а) $en+V_{avoir}+GN(\text{prép}+\text{art}+\text{N})$, где $\text{prép}+\text{art}+\text{N}$ – предложное существительное-соматизм с определенным артиклем: “en avoir par-dessus la tête” ‘быть сытым по горло чем-либо’. Предлог может быть образован от других частей речи, в частности наречия (“en avoir ras le bol” ‘испытывать крайнюю степень пресыщения, усталости от чего-либо’) или прилагательного (“en avoir plein le dos” ‘быть пресыщенным чем-либо, устать от чего-либо’);

б) $en+V_{avoir}+GN(\text{Poss}+\text{N})$, где $\text{Poss}+\text{N}$ – существительное с притяжательным детерминативом, например: “en avoir sa claque” ‘быть сытым по горло чем-либо’;

Буквальное значение

Est-ce que j’ai ma dose de vitamine E?

‘Получаю ли я нужную для себя дозу витамина E?’

Наличие материального показателя “en” однозначно характеризует глагольно-именную структуру как ФЕ “en avoir sa dose” ‘надоело’.

Живой, продуктивный характер представленных выше моделей в современном французском языке подтверждается высокой степенью вариантности эмотивных ФЕ, которые они объединяют. Так, ФЕ, восходящие к модели $V_{(ne\ pas)\ avoir}+GN$, допускают варьирование в лексическом аспекте (“avoir les nerfs en boule” / “avoir les nerfs en pelote” ‘злиться, раздражаться’), в морфологическом (“avoir les sangs tournés” / “avoir le sang tourné” ‘переживать, быть потрясенным’), в синтаксическом (“en avoir la chair de poule” / “donner la chair de poule” ‘испытывать из-за чего-либо сильный страх так, что мороз по коже подирает’).

Результатом варьирования ФЕ, объединяемых моделью $V_{(ne\ pas)\ avoir}+GN$, является существование в современном французском языке их вариантных форм, среди которых:

– полные варианты (дублиеты), возникающие в связи с колебанием грамматической нормы, как в примере, где мы можем наблюдать употребление разных артиклей: *J’en ai des frissons* – *J’en ai le frisson* ‘Меня от волнения пробирает дрожь’;

– неполные (значимые) варианты, например, с различным залоговым значением, как в примере фразеологического варианта (далее – ФВ) “*J’en ai des sueurs froides*” / “*Ça me donne des sueurs froides*” ‘Меня холодным потом от страха прошибает’, где глагол “avoir” ‘иметь’, выражающий значение состояния, заменен глаголом активного действия “donner” ‘вызывать какое-либо эмоциональное состояние, быть причиной чего-либо’ и где мы можем наблюдать модификацию залогового

в) $en+V_{avoir}+GN(\text{art}+\text{N}_1+\text{Adj}/\text{Part})$, где $\text{art}+\text{N}_1$ – существительное-соматизм с определенным артиклем. Именная группа включает постпозитивное определение, выраженное прилагательным или причастием прошедшего времени, например: “en avoir le cœur bien retourné” ‘испытывать сильное волнение’.

В процессе реализации в речи фразеологизмы данной модели могут получать распространение, выраженное существительным (или его субститутом) с предлогом “de”, как в примерах: *J’en ai plein le dos de tous les devoirs* ‘Мне надоело все эти обязанности’. *J’en ai ras le bol des transports* ‘Мне осточертело ездить в общественном транспорте’.

Отметим, что модель $en+V_{avoir}+GN$ может вступать в отношения конкуренции с моделью $V_{(ne\ pas)\ avoir}+GN$, в частности, при потенциальном совпадении глагольно-именных структур свободного и фразеологического характера. Так, например, модель $en+V_{avoir}+GN$ оказывается предпочтительной для разграничения значения ФЕ “(en) avoir sa dose de qqch” ‘надоело’ (в современном французском языке данная ФЕ может выступать как с объектным местоимением “en”, так и без него) и ее свободного синтаксического коррелята “avoir sa dose de qqch” ‘получать что-либо в достаточном количестве’, где лексема “la dose” употреблена не в переносном, а в прямом значении. Ср.:

Фразеологическое значение

Moi, j’ai ma dose de tout ça

Moi, j’en ai ma dose de tout ça

‘Мне это все надоело’

значения с активного (“*J’en ai des sueurs froides*”) на каузативное (“*Ça me donne des sueurs froides*”). При этом “семантика выражения остается неизменной” [2, с. 307]. В современном французском языке синтаксические варианты указанного типа получают широкое распространение, при этом глагол “avoir” может варьировать с целым рядом глаголов, среди которых: “filer”, “flanquer”, “passer”, означающие ‘вызывать, передавать какое-либо эмоциональное состояние’;

– неполные (значимые) варианты, возникающие в результате синонимической замены, как правило, приводящей к повышению экспрессивного потенциала фразеологического варианта. Так, например, в ФВ “avoir une boule dans la gorge” / “avoir un nœud dans la gorge” ‘тревожиться’ варьирующими компонентами являются контекстуальные синонимы “une boule” ‘комочек’ и “un nœud” ‘шишка, желвак’, имеющие общую архисему сферичности, шарообразности. При этом лексема “un nœud”, помимо общей с лексемой “une boule” архисемы, включает дифференциальную сему “причиняющий боль, страдание”. В ФВ лексема “un nœud” сохраняет свойственную ему дифференциальную сему, наличие которой подчеркивает эмоциональное напряжение, страдания человека в тот момент, когда он испытывает чувство тревоги. В связи с этим экспрессивность, воздействующая сила ФВ выше, чем у исходной ФЕ.

Для ФЕ, строящихся по специфической модели $en+V_{avoir}+GN$, характерным является варьирование субстантивных компонентов-соматизмов, являющихся частью именной группы (GN):

– с их контекстуальными синонимами, как в примерах: “*J’en ai par-dessus la tête!*” / “*J’en ai par-dessus les épaules!*” / “*J’en ai par-*

dessus les yeux!», где субститутами лексической единицы *“la tête”* являются *соматизмы “les épaules”* ‘плечи’, *“les yeux”* ‘глаза’. Необычная сочетаемость предлога *‘par-dessus’* с лексемами *“les épaules”* ‘плечи’, *“les yeux”* ‘глаза’ сообщает ФВ большой экспрессивный заряд по сравнению с исходной ФЕ;

– с их стилистически сниженными синонимами, как в примерах: *“J’en ai ras le bol, ras le bol de tout!”* / *“J’en ai ras la marmite de cette vie-là!”* / *“J’en ai ras la patate!”* ‘испытывать крайнюю степень пресыщения, усталости от чего-либо’, где стилистическими синонимами лексемы *“le bol”* ‘голова’ (*J’en ai ras le bol!*) являются относящиеся к просторечию, а значит, обладающие большей экспрессией, лексические единицы *“la marmite”* ‘голова, котелок’ (*J’en ai ras la marmite de cette vie-là!*) и *“la patate”* ‘голова, башка’ (*J’en ai ras la patate!*). ФВ, содержащие просторечные лексемы, имеют грубоватый оттенок, и сфера их распространения ограничена просторечием и арго.

Отметим также, что ряд ФЕ данной тематической группы в результате эллиптической транспозиции преобразуется в субстантивные ФЕ, например: *“avoir la chair de poule”* ‘испытывать сильный страх, от которого мороз по коже подирает’ / *“la chair de poule”* ‘гусиная кожа’, *“avoir des sueurs froides”* ‘обливаться холодным потом от страха’ / *“des sueurs froides”* ‘холодный пот, ужас, сильный страх’. При этом, как справедливо отмечает Г. Г. Соколова, субстантивная единица остается тесно связанной со значением исходной ФЕ [4, с. 146].

С учетом вышеизложенного представляется целесообразным подчеркнуть, что для рассматриваемых ФЕ характерными являются следующие особенности:

1) сосуществование структурной модели, которая характеризует словосочетания как фразеологического, так и свободного характера, и структурной модели (глубоко специфичной для французского языка), состоящей из глагола и предшествующего ему объектного местоимения;

2) большая способность эмотивных ФЕ французского языка к морфологическим и синтаксическим изменениям в речи и связанное с ней широкое развитие вариативнос-

ти при наличии лексических, морфологических и синтаксических вариантов (в основном с модификацией залогового значения);

3) доминирование моделей с подчинительной связью при полном отсутствии моделей с подчинительно-сочинительной связью, наличие которых в современном французском языке также является одной из отличительных черт глагольных ФЕ.

При этом если наличие специфичных для французского языка структурных моделей ФЕ с объектным местоимением (кроме *“en”* к таковым в современном французском языке относятся *“y”, “le”, “la”, “les”*) и большое количество ФВ обычно включают и в число особенностей фразеологической системы французского языка в целом, то предпочтение местоимения *“en”* в качестве объектного в специфичной модели *en+V_{avoir}+GN*, большой удельный вес ФВ с модификацией залогового значения с активного на каузативное, доминирование моделей с подчинительной связью, видимо, следует признать в структурно-грамматическом аспекте чертами, присущими именно эмотивным ФЕ с глаголом *“avoir”* современного французского языка.

1. Новый большой французско-русский фразеологический словарь = Le nouveau grand dictionnaire phraseologique français-russe: более 50000 выражений / [В. Г. Гак и др.] ; под ред. В. Г. Гака. М.: Русский язык Медиа, 2005. 1624 с.

2. Гак В. Г. Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. М.: Едиториал УРСС, 2004. 336 с.

3. Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской). М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 360 с.

4. Соколова Г. Г. Курс фразеологии французского языка: учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высшая школа, 2010. 175 с.

© Новоселова Н. В., 2016

УДК 811

«БЛЕСК И НИЩЕТА» НОРМЫ: ЗАДАНИЕ ЧАСТИ 2 ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОБЪЕКТ НОРМАТИВНЫХ ОЦЕНОК

В статье сочинение, входящее в ЕГЭ по русскому языку, оценивается как сфера действия нормы в различных ее проявлениях, подтверждается тезис о разнообразии смыслов, образующих концепт «норма», и неоднозначности нормативных оценок.

Ключевые слова: норма, нормативная оценка, единый государственный экзамен, русский язык.

Среди частных оценочных значений в известной типологии Н. Д. Арутюновой выделяются оценки нормативные [1]. Тот

“SPLENDOURS AND MISERIES” OF THE NORM: TASK OF THE SECOND PART OF THE USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN OBJECT OF NORMATIVE EVALUATIONS

In this article the composition, which is included in the USE in the Russian language, is evaluated as a scope of application of the norm in its various manifestations. The thesis about diversity of senses forming the concept “norm” and ambiguity of normative evaluations is proved.

Keywords: norm, normative evaluation, Unified State Exam (USE), the Russian language.

факт, что человек многое оценивает в аспекте соответствия/ несоответствия норме очевиден, однако далеко не так оче-

видно, каково содержание лежащей в основании оценки нормы, так как спектр нормативных смыслов весьма широк. Так, сама Н. Д. Арутюнова предлагает выделять в поле нормы 7 групп частных концептов – от космоса и гармонии до трафарета и организма. [2, с. 6–7]. Л. А. Нефедова также представляет норму как полисемантический и полиоценочный феномен; в поле включено 8 групп значений, среди которых «правильное», «предсказуемое», «симметричное» и др. [3, с. 9–14]. Учитывая разнообразие смыслов, образующих концепт, закономерно задать вопрос: соответствие какой именно норме становится содержанием нормативной оценки? Бесспорно, что гармония и шаблон, например, – это весьма далекие друг от друга понятия, а значит, и результаты оценивания при выборе того или иного аспекта нормы будут существенно различаться.

Объект исследовательского интереса в настоящей статье – часть II единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) по русскому языку, однако описание объекта предполагается не в традиционном методическом аспекте – как подготовить/подготовиться писать сочинение, а в аспекте семантического подхода к феномену нормы и теории оценок. Мы не высказываем мнения относительно феномена итоговой государственной аттестации в формате ЕГЭ – в рамках очерка последний нас интересует исключительно как объект речи/мысли, нормативная оценка которого будет различаться с изменением доминантного смысла нормы.

Для дальнейших размышлений необходимо разграничить две стороны рассматриваемого объекта: во-первых, требования к части II, извлекаемые из формулировки задания и критериев оценивания, во-вторых, тексты, созданные учащимися.

Обратимся к первому аспекту – к требованиям к части II ЕГЭ по русскому языку как императивной норме.

Вообще, нормы, в том числе конкретные, сложны для исследователя в том числе потому, что на момент старта научных изысканий они, как правило, являются уже давно сформированными и закрепленными в культуре и в сознании каждого представителя последней, они соблюдаются «автоматически» и практически не осмысляются – просто *так надо, так обычно бывает* и т. п. В этой связи требования к части II, формируемые и корректируемые у нас на глазах, весьма информативны для изучения нормы объект. Нам известна идеология ЕГЭ (контекст, породивший норму), имена разработчиков (субъекты-создатели) и, главное, до мельчайших подробностей известен продукт их деятельности – «правила игры», предлагаемые/навязываемые участникам. Требования к структуре и содержанию сочинения вполне возможно рассмотреть как реализацию императивной ипостаси нормы: *норма – правило, предписание*. Написание сочинения в этом случае – это действие по образцу, канону, иными словами, соблюдение правила.

Нарушение императивной нормы (закона, правила, предписания) традиционно карается, по крайней мере не одобряется; ее соблюдение – залог успеха или хотя бы вполне комфортного существования. Аналогичным образом работает и норма ЕГЭ: «цена» нарушения – низкий балл, соблюдение канона, напротив, поощряется. Заметим, что критерии оценивания позволяют измерить степень нормативности, представив градуируемое пространство, на одном фланге которого абсолютное соответствие предписаниям, а на другом – тяжелые нарушения, вплоть до неискупаемых

(пересказ, отсутствие опоры на прочитанный текст, малый объем). Показательна и возможность отграничить легкие провинности (например, шероховатости в комментариях) и тяжкие грехи, совершение которых чревато серьезными неприятностями (так, формулировка отсутствующей в тексте проблемы влечет за собой недобор восьми баллов).

Итак, требования к сочинению – это императивная норма, представляющая собой градуированное пространство возможных отклонений. Задача участников экзамена – создать текст, максимально соответствующий норме, – облегчается, во-первых, известностью правил, во-вторых, некоторой (довольно невысокой, впрочем) степенью свободы: так, проблему исходного текста можно сформулировать в *любом* месте сочинения и в *любой* форме, аргументы приводить не только из художественной, но и из научной литературы и публицистики и т. п. Задача проверяющего, в свою очередь, облегчается благодаря тем же заранее известным правилам «игры», но усложняется необходимостью трактовать возможные отклонения в аспекте их допустимости/недопустимости, приближенности к идеалу/удаленности от него.

Перейдем ко *второму* аспекту – созданным участниками ЕГЭ сочинениям как объекту нормативных оценок.

Очевидно, что оценивание сочинений осуществляется разными субъектами и на разных основаниях; полагаем, что логично в самом общем виде противопоставить две группы случаев.

Во-первых, сочинения оцениваются специалистами – экспертами предметных комиссий, которые устанавливают соответствие/несоответствие работы критериям. Полученная оценка носит рациональный характер (она принципиально доказуема), претендует на высокую степень объективности и обезличенности, что обеспечивается всей процедурой проверки, наконец, она математически точна (это не приблизительные и размытые «отлично – хорошо – удовлетворительно – неудовлетворительно», а баллы, достаточность/недостаточность которых определяется в сравнении с максимально возможным).

Во-вторых, сочинения, но уже не конкретные, а вообще, оцениваются таким субъектом, который можно охарактеризовать как «широкие круги населения», причем чаще всего площадку для выражения отношения к экзамену предоставляют средства массовой информации. ЕГЭ для последних – тема постоянных обсуждений, чаще эмоциональных, нежели рациональных, скорее политических, чем методических. К сожалению, нередко участники дискуссий имеют весьма поверхностное представление о предмете разговора, что делает их суждения легковесными, однако, в силу публичности, быстро распространяющимися и усваиваемыми широкой аудиторией. Среди традиционных упреков в отдельную группу можно выделить те, в которых говорится о «шаблонизации» мышления школьников. В этой связи очень характерен, например, заголовок *Ижевские школьники разучились думать из-за ЕГЭ* [4], а также отзывы, приведенные в озаглавленной таким образом публикации:

– Моя дочь была с первого класса звездой по русскому и литературе. Всякий раз, читая ее сочинения, старая и очень мудрая учительница утрачивала свою обычную выдержку и повторяла, что это уникально, гениально и проч. Это были очень нестандартные, яркие тексты. Ну, словом, я

хорошо знаю, как она пишет сочинения и чего они стоят. На ЕГЭ достались любимые «Отцы и дети», десять раз перечитанные, пережитые, свои до последней буквы. И – 53 балла. Та же причина: нужно было тупо пересказать учебник, а не метать жемчуг, бисер... или что там еще можно метать...

– Мне очень жаль, что этой стране не нужны люди, которые умеют думать и не боятся писать собственные мысли, а нужны тупые роботы, у которых нет ни мыслей, ни желания подумать, и которые все свои мысли читают в сети.

– Как всё печально! Поэтому я и не люблю ЕГЭ и хочу, чтобы его скорее отменили. Я тоже за творчество. Но ЕГЭ – это не творчество. Увы! Хочется против этого протестовать – а толку? [4]

Авторы подобных высказываний упрекают ЕГЭ в том, что от пишущего требуются действия по шаблону, в заданных рамках, определяемых критериями оценивания и ставящих итог экзамена в зависимости от соблюдения обязательных условий: формулировки проблемы, ее комментирования в предписанном формате, обоснования своей точки зрения аргументами определенного свойства и проч. Заметим, что в таких отзывах вербализуется комплекс смыслов, входящих в поле нормы: «неоригинальное, скучное», «среднее, посредственное», «массовое» и т. п.

Рассмотренные ситуации иллюстрируют двойственность нормы и, как следствие, амбивалентность нормативных оценок. Так, образец, идеал, канон – это плюс, в то время как шаблон, стереотип, клише – минус; присущее большинству – это и проверенное большинством, и массовое, лишенное индивидуальности. Двойственна и антинорма, ведь она может быть охарактеризована и как нечто оригинальное, эксклюзивное, и как преступное, возмутительное, противное природе и др.

Очевидно, что в обоих случаях, о которых шла речь выше, оценивалось соответствие сочинения предъявляемым к ним требованиям. Для эксперта предметной комиссии тот факт, что выпускник написал работу по «законам

жанра», достоин одобрения, для возмущенного общественника – это повод задуматься об утрате возможности выразить через текст свою индивидуальность.

Кто прав? В ответе на этот вопрос тоже проявляется двойственность нормы. С одной стороны, сочинение – это не что иное, как жанр, а школьникам хорошо известно как существование жанровых норм, так и различные варианты их нарушений: от вызванных незнанием правил (например, неверное расположение реквизитов в тексте официально-делового стиля) до сознательных, творческих (таковы, например, поэма «Мертвые души» и роман в стихах «Евгений Онегин»). С другой стороны, сочинение, и это одна из его жанровых норм, – это вид *творческой* работы, в которой можно и нужно пытаться проявлять себя.

Подведем итоги. Многоликость нормы проявляется в неоднозначности нормативных оценок. Соответствие может быть оценено позитивно – в этом случае на передний план выдвигаются смыслы «правильно», «как надо», «как должно быть» и подобные; негативно оценивается норма как нечто усредненное, лишенное ярких отличительных черт. В полной мере эта двойственность проявляется и при оценке сочинения, написанного участником ЕГЭ.

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.

2. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира» // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–20.

3. Нефедова Л. А. Явление девиации в лексике современного русского языка. М.: Прометей, 2002. 260 с.

4. Ижевские школьники разучились думать из-за ЕГЭ. URL: <http://vizhevskie.ru/blog/vizhevskie-obrazovanie/8522.html> (дата обращения: 09.11.2016)

© Федяева Н. Д., 2016

УДК 811.111 + 811.161

ОТРАЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА «СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ» В ЗАГОЛОВКАХ БРИТАНСКИХ И РОССИЙСКИХ СМИ

Статья посвящена исследованию феномена социальных сетей в заголовках британских и российских СМИ. В этой связи в заголовках выявляются лексемы, отражающие отношение к данному явлению в английской и русской лингвокультуре. Несмотря на то, что и в английском, и в русском языке прослеживается положительная оценка социальных сетей, в ряде случаев выявлено отрицательное отношение, которое выражается в употреблении лексем, отражающих ограничение свободы, опасность, разрушение. В заголовках британских СМИ оппозиция *social networks vs. antisocial networks*, лексема *dehumanize*, вытеснение понятия *качество* понятием *количество* свидетельствуют о трансформациях в современном обществе.

Ключевые слова: лексический аспект, социальные сети, опасность, качество, количество.

А. А. Шестова
A. A. Shestova

THE REFLECTION OF THE PHENOMENON “SOCIAL NETWORKS” IN THE HEADINGS OF BRITISH AND RUSSIAN MASS MEDIA

The article is devoted to the analysis of the phenomenon “social networks” in the headings of British and Russian mass media. In this respect the lexemes, reflecting the attitude to this phenomenon in the English and Russian linguocultures, are found in the headings. In spite of the fact, that social networks are treated positively both in English and Russian, the lexemes, reflecting restricted freedom, danger and destruction, show the negative attitude. In the British headings the opposition *social networks vs. antisocial networks*, the lexeme *dehumanize*, the change of the notion “quality” by the notion “quantity” reflect the transformations in modern society.

Keywords: lexical aspect, social networks, danger, quality, quantity.

Исследование феномена «социальные сети» все более привлекает внимание ученых. В научной литературе рассматриваются вопросы, касающиеся, в частности, процесса функционирования социальных сетей в системе неформальных социально-экономических связей [1]; моделей информационного управления в социальных сетях [2]; культурной идентификации в условиях глобализации, связанной с социальными сетями [3]; функциональных особенностей социальных сетей в коммуникационном пространстве глобализирующегося общества [4].

С одной стороны, социальные сети получают позитивную оценку, которая, как отмечает А. Л. Яценко, обусловлена растущей степенью «свободы индивидов от жесткой социальной детерминации» и восторгом «от новых коммуникационных возможностей», а также сменой вектора познавательного интереса «от технологии к социальному субъекту, являющемуся проводником в мир информации и ее продуцентом» [4]. Л. А. Битков считает, что социальные сети представляют собой удобную технологическую и идеологическую площадку для создания «полноценных средств массовой коммуникации» [5, с. 38].

По мнению Е. Е. Семенова, инновационно-коммуникационные технологии обеспечивают новое качество социального взаимодействия [6, с. 239]. Указывают также на трансформацию личности как проявление социальных сетей, представляющих собой ширококомасштабное средство трансформационных преобразований институциональной среды [7; 8].

Негативное отношение связано с порожденным глобализацией консюмеризмом, снижением роли культуры, переносом западных стандартов идентичности на российский менталитет, проблемой множественной идентичности как современной нормы [3], зависимостью от техники и информационных технологий, возрастающей дезорганизацией ценностей [4]. С распространением новых медиа человек утрачивает «чувство причастности к системе общих жизненных ценностей и смыслов» [6, с. 240]. Е. Е. Семенов говорит о диффузии традиционных ценностей и нравственных ориентиров, которые приводят к расколотости личности в новом сетевом модусе её бытования» [6, с. 241]. Более того, сетевые технологии позволяют манипулировать сознанием людей [9, с. 489].

Процессы, происходящие в современном глобализирующемся мире, находят отражение в СМИ. В связи с общемировым, глобальным характером информационных процессов и вступлением в «эру информационного общества» созданное «средствами массовой информации и коммуникации» информационное пространство определяет «границы существования человека», затрагивает все сферы жизнедеятельности общества, формируя «тип нашего мышления» и «наше поведение» [10].

Сходства и различия в отношении к социальным сетям, отражаемые в заголовках таких российских и британских СМИ, как Газета.ru [11], Российская газета [12], The Guardian [13] и The Telegraph [14], отобранных на основании их популярности. В русском языке внимание также уделялось заголовкам статей, размещенных на сайте о новых технологиях Компьютерра, ориентированном на интеллектуальную техноэлиту общества [15].

В статье анализируются лексемы, в окружении которых употребляются словосочетания «социальная сеть» или «социальные сети», сокращения «соцсеть», «соцсети» в русском языке и их английские эквиваленты «social network», «social networks» и их дериваты, переведенные на базе Словаря ABBYY Lingvo-Online [16].

Анализ заголовков британских СМИ, посвященных социальным сетям, позволяет говорить о неоднозначном отношении к исследуемому явлению. Так, положительное отношение проявляется в употреблении семы положительной оценки – прилагательного *good*: *Teenagers and social networking – it might actually be good for them* [13], **лексем, отражающих:**

– эмоции – *to attract, love, to love*: *Women 'more attracted to social networking sites'*; *Tunnel of love for commuters on social networking site*; *Brazilians fall in love with social network sites* [14];

– дружеские отношения – *friends*: *Social network users have twice as many friends online as in real life* [13];

– совершенствование – *to improve*: *Twestival: improving the world with social networks* [14].

Отрицательная оценка социальных сетей представлена более широким спектром лексем, отражающих:

– опасность – *burglary, risk, criminal, danger, to threaten*: *Social networking increases burglary risk*; *Social networks are 'easier targets for cyber criminals'*; *Pope has warned of social networking dangers*; *Children using social networks underage 'exposes them to danger'* [14]; *How social networking sites threaten the security of adopted children*; *What is Ello? It is the social network of your dreams, and that is a nightmare* [13];

– предупреждение – *to warn*: *Warning over social networking 'snooping' technology*; *Pope has warned of social networking dangers* [14];

– борьбу – *attack, to attack, battle*: *Spam attacks on social networks 'rise dramatically'* [14]; *Social networking under fresh attacks as tide of cyber-scepticism sweeps US* [13]; *My Space surrenders to Facebook in battle of social networks* [13]; *Google takes on Facebook in social-networking battle* [14]; *Twitter thrashes Facebook in Super Bowl battle of the social networks* [14];

– разрушение – *to destroy, failure, harmful*: *How social networks can destroy your social life* [13]; *Social networking: Failure to connect* [13]; *VIDEO EMBED: Social networking can be harmful* [14];

– расчеловечивание – *to dehumanise*: *Twitter CEO dismisses claims that social networking 'dehumanises'* [14];

– неадекватное психическое состояние человека – *madness*: *Social networking sites are a 'modern form of madness'* [14];

– эмоции – *bored, panic, troubled*: *Britons 'bored by social networks'*; *Social networking sites may be fitted with panic button*; *MySpace: can the troubled social network save itself?* [14]. Словосочетание *to control freedoms* в заголовке *China signals intent to control freedoms within social networks* [14], позволяет говорить о контроле и ограничении свободы в социальных сетях.

Двойственное отношение к социальным сетям прослеживается в примерах, где наряду с положительно заряженной эмотивной лексемой *to like* наличествует лексема с отрицательным зарядом – *problem*: *The problem with social networks is that everyone else likes them, too* [13]; или, в зависимости

от контекста, отражающая изменение лексема *to change* в сочетании с лексемой ментального поля *brain* может приобретать как положительную, так и отрицательную окраску: *Social networking sites 'changing children's brains'* [14].

Противоречивость социальных сетей проявляется в оппозиции, представленной лексемами *social vs. antisocial* в словосочетаниях *human social networks vs. antisocial networks: Origins of human social networks discovered* [14]; *Parents, beware of Facebook, the anti-social network* [14]; *Antisocial networks: how to avoid Facebook 'friends' and irritate people* [13]; *Avoid people using Cloak's 'anti-social' networking app* [14], а также в заголовках в вопросительной форме, которые содержат положительно заряженные лексеммы, отражающие благосостояние и доверие, – *well-being, trust*; отрицательно заряженную лексему, отражающую вину, – *to blame*; и сему отрицательной оценки *bad*. Ср.: *Are social networks really boosting our sense of personal well-being?* [13], *Facebook's secret mood experiment: have you lost trust in the social network?* [13], *Is social networking bad for our children?* [14], *In a bad mood? Your social networks might be to blame* [13].

Обращает на себя внимание заголовок *Quantity not quality is the key to popularity on social networks sites such as Facebook and Twitter* [14], в котором, на наш взгляд, понятие *качество* заменяется понятием *количество*, от которого зависит *популярность социальных сетей*.

В заголовках российских СМИ положительное отношение к социальным сетям проявляется в употреблении семы положительной оценки, прилагательного *хороший* в сравнительной степени; лексем ментального поля – *грамотный, осознавать*; эмотивных лексем – *любить, притягательный*; лексем, отражающих совершенствование, – *польза, преимущество, прибыль*. Ср.: *Почему социальная сеть Google+ лучше, чем Facebook: восемь очевидных преимуществ* [15], *Поболтать с пользой Грамотное использование социальных сетей увеличивает прибыль компании* [12], *Социальные сети – очень опасное изобретение, и люди очень скоро (надеюсь) осознают это* [12], *Женщины в России любят социальные сети больше мужчин* [15], *Elo – закрытая социальная сеть вдвойне притягательна* [15].

Отрицательное отношение видится в употреблении по отношению к социальным сетям лексем, отражающих:

– ограничение свободы – *режим, пленник, закрытый, попасться*;

– контроль — *проверять*: Жизнь в режиме *on-line* *Записки пленника социальной сети* [12]: *Попалась, птичка Работодатели проверяют сведения о сотрудниках в социальных сетях* [12]; *Elo – закрытая социальная сеть вдвойне притягательна* [15];

– опасность – *опасный*: *Социальные сети — очень опасное изобретение, и люди очень скоро (надеюсь) осознают это* [12];

– разрушение — *гибнуть, убивать, ломать, сбой*: *Как гибнут социальные сети: цепная реакция, которая однажды убьет Facebook* [15], *Соцсети «ломают» через роутер* [11]; *Соцсеть «ВКонтакте» вновь дала сбой* [15].

В заголовках российских СМИ отмечается коммерциализация социальных сетей, что подтверждается лексемами, отражающими экономические отношения, – *интернет-торговля, прибыль, компания, бизнес, продажа*. Ср.:

Та же мода, только в профиле интернет-торговли, уходит в социальные сети [12]; *Поболтать с пользой*. Грамотное использование социальных сетей увеличивает прибыль компании [12]; *Социальная сеть в автоматах по продаже Pepsi* [15]; *Корпоративные соцсети становятся инструментом бизнеса* [12].

Среди лексем, отражающих технические характеристики, – *инструмент, робот, автомат*; употребление существительного *робот* в заголовке о социальной сети позволяет говорить о некоторой дегуманизации данной сферы. Ср.: *Планерка в интранете Корпоративные соцсети становятся инструментом бизнеса* [12]; *Социальная сеть для роботов начинает свою работу*; *Социальная сеть в автоматах по продаже Pepsi* [15].

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В заголовках британских и российских СМИ положительное отношение к социальным сетям представлено лексемами, отражающими совершенствование, семы положительной рациональной оценки; отрицательное отношение – лексемами, отражающими опасность, ограничение свободы, разрушение, дегуманизацию, а также лексемой «контроль», употребляемой по отношению к свободе.

2. Лексика ментального поля в заголовках британских СМИ отражает отрицательное отношение, показывая неадекватное психическое состояние, в российских СМИ когнитивные признаки человека представлены положительно заряженными лексемами.

3. В заголовках российских СМИ отражающие экономические отношения лексеммы указывают на коммерциализацию социальных сетей.

4. В заголовках британских СМИ оппозиция *social vs. anti-social*, замена понятия *качество* понятием *количество* свидетельствуют о трансформациях в современном обществе.

Таким образом, исследуемые примеры подтверждают высказанную в научной литературе мысль о новом качестве социального взаимодействия [6, с. 239] и трансформации личности как проявлении социальных сетей [7, с. 59]. По словам А. Л. Яценко, преодоление проблем общества, в котором преобладает сетевая форма коммуникации, видится в обращении к базовым общечеловеческим ценностям [4]. Однако это может оказаться проблематичным, если связанное с понятием *ценность* понятие *качество* исчезнет из критериев, применяемых по отношению к социальным сетям, а их популярность будет зависеть только от количества.

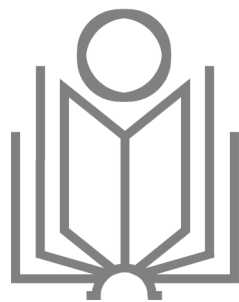
1. Шипицына И. Я. Процесс функционирования социальных сетей в системе неформальных социально-экономических связей: На примере мелких предпринимателей и самозанятых г. Хабаровска: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2002. 177 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/434671.html> (дата обращения: 10.09.2016.).

2. Губанов Д. А. Модели информационного управления в социальных сетях: дис. ... канд. технич. наук. М., 2010. 169 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/377404.html> (дата обращения: 10.08.2016.).

3. Черняева К. О. Культурная идентификация в условиях глобализации: случай социальных сетей: дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2010. 141 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/390905.html> (дата обращения: 13.08.2016).
4. Яценко А. Л. Функциональные особенности социальных сетей в коммуникационном пространстве глобализирующегося общества: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ставрополь, 2012. 21 с. URL: <http://cheloveknauka.com/v/403788/a/#?page=21> (дата обращения: 12.09.2016).
5. Битков Л. А. Социальные сети: между массовой коммуникацией и межличностным общением // Вестник ЧелГУ. 2012. № 28 (282). С. 36–38. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-mezhdu-massovoy-kommunikatsiey-i-mezhlichnostnym-obscheniem> (дата обращения: 15.09.2016).
6. Семенов Е. Е. «Расколота личность» в пространстве социальных сетей глобального мира // Вестник ННГУ. 2013. № 4–2. С. 239–242. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/raskolotaya-lichnost-v-prostranstve-sotsialnyh-setey-globalnogo-mira> (дата обращения: 15.09.2016).
7. Колодин Д. В. Информационное влияние в социальных сетях в виртуальной реальности // Вестник ЧелГУ. 2014. № 11 (340). С. 59–63. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-vliyanie-v-sotsialnyh-setyah-v-virtualnoy-realnosti> (дата обращения: 15.09.2016).
8. Хайкин М. М., Крутик А. Б. Социальный капитал и социальные сети // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. 2014. № 1. С. 85–92. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-kapital-i-sotsialnye-seti> (дата обращения: 05.09.2016).
9. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России / М. С. Чванова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова и др. // Образовательные технологии и общество. 2014. № 3. С. 472–493 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sotsialnyh-setey-i-ih-integratsiya-v-sistemu-obrazovaniya-rossii> (дата обращения: 10.09.2016).
10. Качаев Д. А. Социокультурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках: на материале российской прессы 2000–2006 гг.: дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2007. 159 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/298967.html> (дата обращения: 03.08.2016).
11. Газета.ru. URL:<http://m.gazeta.ru/> (дата обращения: 23.08.2016).
12. Российская газета RG.RU. URL: <http://www.rg.ru/2013/07/04/blogi.htm> (дата обращения: 28.07.2016).
13. The Guardian. URL: <http://www.theguardian.com/uk> (дата обращения: 11.08.2016).
14. The Telegraph. URL: <http://www.telegraph.co.uk/search/> (дата обращения: 19.12.2015).
15. Компьютерра. URL:<http://www.computerra.ru/search/> (дата обращения: 20.07.2016).
16. Словарь АBBYY Lingvo-Online. URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru> (дата обращения 07.09.2016).

© Шестова А. А., 2016

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО



Арпентьева М. Р.

Мифические формулы в бульварных романах

Леушина О. В.

К проблеме системно-структурного анализа баллады
А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...»

**МИФИЧЕСКИЕ ФОРМУЛЫ
В БУЛЬВАРНЫХ РОМАНАХ**

Бульварный роман представляет собой психо-технологии управления развитием личности, ее жизнедеятельностью, отношениями с собой и миром. В условиях массовой культуры, ориентированной на ценности конюмеризма, это предполагает трансляцию идей и идеалов, как стимулирующих, так и осмеивающих развитие. Его воздействие выходит далеко за пределы ситуативного настроения читателя. «Бульварный роман» может рассматриваться как современный вариант мифотворчества. Кроме того, многочисленные вариации одного сюжета в интерпретациях разных авторов позволяют рассматривать бульварный роман как некий «гипертекст», смысл которого обнаруживается во взаимодействии и взаимном наложении отдельных текстов. Бульварный роман содержит выраженные отсылки к мифологически-мировоззренческим аспектам жизнедеятельности личности и общности, обладает свойством интертекстуальности. Вместе с тем функция бульварного романа как явления заключается в трансляции массовому читателю некоторых базовых эффективных моделей отношений и поведения в повседневных и кризисных ситуациях – личной и профессиональной жизни, обучении этим моделям.

Ключевые слова: бульварный роман, миф, интертекст, литературные формулы, психотерапия.

Человеческая жизнь есть выбор и взаимодействие массовой и индивидуальной «психологий». Современные исследователи обращают больше внимания на первую, часто забывая о второй. Однако люди, при всем их сходстве, различны, что проявляется, в частности, в свободе выбора. Творчество, в том числе искусство, его создание и «потребление», как никакая другая сфера, отражает различия таких выборов. Известный исследователь культуры З. Кракауэр сформировал «зеркальную теорию» о спиралевидной взаимозависимости коммерческого искусства и массовой психологии: искусство отражает психологию масс со всеми её «тёмными» сторонами и, в свою очередь, воздействует на ее формирование [1]. «Говоря о детективе как о форме мифотворчества, обоснованной является мысль З. Кракауэра о том, что этот современный литературный жанр эксплуатирует страх человека, его стремление к страшному, частично связанный с христианской мифологией», в которой человек «не отворачивается от ужасов ада, но стремится к эсхатологическим, апокалиптическим размышлениям, он стремится к испытанию страха, поскольку полагает, что образ Рая может ясно проявиться только на фоне адских мук» [2, с. 166]. При этом «герой древних легенд убивал драконов (чудовищ, которых страшилось тогдашнее общество) и спасал красавиц. Герой современного детективного романа ловит убийц (чудовищ, которых страшится современное общество) и спасает красавиц. Многие качества героев древних легенд и персонажей современных детективов совпадают: они отважны, преданны, стре-

**MYTHICAL FORMULAS
IN SHOCKERS**

The shocker is a psycho-technology of management of development of the personality, their life activities, relations with themselves and the world. In the context of mass culture based on the values of consumerism, it suggests a stream of ideas and ideals both challenging and ridiculing the development. Its impact goes far beyond the situational mood of the reader. The "Shocker" can be seen as a modern version of the mythmaking. Besides, numerous variations of a single story in the interpretations of different authors allow us to consider a novelette as a "hypertext", the meaning of which is revealed in the interaction and the mutual superposition of the individual texts. A shocker contains significant references to the mythological and philosophical aspects of life activities of the individual and the community and has the property of intertextuality. Moreover, the function of a novelette as a phenomenon is broadcasting some basic effective models of relationships and behavior in everyday life and crisis situations – personal and professional life – to the general reader and training these models.

Keywords: shocker, myth, intertext, literary formulas, psychotherapy.

мятся наказать зло, готовы на жертвы ради идеала и т. д.» [3, с. 14–15].

Многочисленные вариации одних и тех же сюжетов в интерпретациях разных авторов позволяют рассматривать бульварный роман как некий «гипертекст», смысл которого обнаруживается во взаимодействии и взаимном наложении отдельных текстов.

Бульварный роман, написанный для «массового», неискушенного читателя, обобщает опыт поколений, их мировоззренческие установки и открытия сквозь призму опыта автора, так же как и роман «психологический», написанный для более искушенных читателей и содержащий более выраженные отсылки к мифологически-мировоззренческим аспектам жизнедеятельности личности и общности. Однако в классической литературе и современном «психологическом романе» интертекстуальность реализуется в пределах одного текста, в то время как в бульварном романе интертекстовые связи устанавливаются только тогда, когда читатель знаком по крайней мере с несколькими отдельными текстами или же если «наивный текст» бульварного романа становится объектом внимания «искушенного читателя». Однако, как правило, «искушенный читатель» обходит вниманием данный продукт.

Функция бульварного романа как явления заключается в трансляции массовому читателю некоторых базовых эффективных моделей отношений и поведения в повседневных и кризисных ситуациях – личной и профессиональной жизни, обучении этим моделям. Многие из этих моделей

в разной мере открыто описывают целительные, «психотерапевтически ориентированные» отношения и подчас построены на основе профессиональных мифов и представлений врачей и психологов, социологов и философов, филологов и антропологов о развитии личности и ее отношений. В этих описаниях, отличающихся лоскутностью и фрагментарностью, соединяются факты и вымыслы, теории и мифы разных культур и субкультур. «В таких эклектических текстах адресату обязательно предоставляется арсенал мифологических элементов, в частности, путешествие героя с обязательной инициацией... особенностью детективного произведения как мифа является реалистичность и мира и персонажей... детективный текст помогает реципиентам определить границу между разрешенным и запрещенным, а также осторожно перейти такую границу в стремлении найти ответы на волнующие... экзистенциальные вопросы» [2, с. 166, 167]. В бульварном романе часто соединяются диалогические и исповедально-дневниковые формы изложения, усиливающие воздейственный, в том числе психотерапевтический эффект книг. Это позволяет читателю стать «включенным наблюдателем» жизни героев, их страданий, взлетов и падений [4, р. 91]. Этот момент усиливается тем, что в сюжет включены весьма трудные и неловкие моменты жизни, ситуации, типичные и значимые. Они описываются просто и настолько «доходчиво», что некоторые лингвисты называют данный жанр «псевдочитивом» [4, р. 3]. Простота донесения идеи – условие потребительского и психотерапевтического успеха: просто и нетривиально, идейно и ненавязчиво, персонифицировано и диалогично. Поэтому «Современные психологи, интерпретируя жизненные ситуации для своих клиентов, начинают ссылаться на «чиклит», будучи уверенными, что это поможет донести до человека суть и способы решения проблемы личного характера или даже целого комплекса проблем» [5, с. 266]. «Основой дискурса чиклита является интертекстуальная инкорпорация дискурсов традиционной сказки и женского романа в реальном и виртуальном пространстве массовой культуры» [5, с. 266]. Аналогично строятся и разные варианты «черного» романа, инкорпорирующего мифические дискурсы и дискурсы «мужского романа» – детектива-боевика в пространство современной массовой культуры [2]. У. Эко многократно обращался к рассмотрению связей между мифом, сказкой и романом, в частности детективным, отмечая строгую формульность, повторяемость сюжетов, героев, коннотаций, позволяющих облегчить их понимание читателем [6]. М. Бодкин, Н. Фрай, К. Вейзингер и другие исследователи мифов отмечали, что ритуальные архетипы служат основой любого художественного слова и формируют образ всех литературных жанров (в том числе детективного) [7, с. 29]. Я. Маркулан отмечает, например, что сказочность детектива особенно четко прослеживается в эскапистской иллюзорности, «философии счастливого конца» и условных героев. «Массовая культура укрепила эти качества детективных медиатекстов и поставила их на службу идеологии» [8]. «Детективный жанр и его тексты до некоторой степени служат заменой сакральным религиозным мифологическим текстам, поскольку содержат соответствующие атрибуты и типы героев... детективный текст нацелен на широкую публику с разным уровнем

подготовки. Такие тексты чаще являются «одноразовыми» в отличие от их матрицы, переходящей из произведения в произведение» [2, с. 164].

Поскольку бульварный роман не представляет собой гомогенной группы, в частности, в него входят две основные подгруппы: «романы для женщин» (романы о любви) и «романы для мужчин» («экшн-детективы»), в нашем исследовании эти группы были разделены и сопоставлены друг с другом.

В рамках первого направления исследований проведен контент-анализ 30 отобранных текстов «любовных романов», принадлежащих 30 известным авторам (Н. Робертс, Э. Дарси, С. Браун, Дж. Макнот, Л. Кинсейл, Э. Ричмонд, С. Джонсон, П. Джордан и др.), а также 30 текстов «мужских романов» (Д. Щербатов, А. Быстров, А. Ильин, Д. Корецкий, А. Маринина, И. Деревянко, Б. Руденко и др.) с явным «психотерапевтическим содержанием» и наличием «психотерапевтической ситуации»: наличием героя (героев), которому (которым) требуется психологическая помощь, наличием поддержки и героя (героев), который (которые) ему эту поддержку оказывают, описание ситуации психотерапевтического контакта, различных его стадий). Обратим также внимание, что «мужской роман» в России представлен преимущественно отечественными, а «женский» – зарубежными авторами: конъюнктура рынка складывается таким образом, что даже многие отечественные романы, написанные «литературными неграми» для женщин издаются под именами зарубежных авторов. Исследователи объясняют это тем, что «стремление... к отрыву от повседневной действительности и уходу от ежедневной суеты приобрело формы некоего почти религиозного движения» – эскапизма. [2]. «Апофеозом эскапистских притязаний к мировой культуре стало появление и массовое распространение любовных романов» [9, с. 53]. **Главная причина популярности по мнению исследователей – легкость изложения, лихо закрученный сюжет и неизменный хеппи-энд.**

Бульварный роман, таким образом, можно рассматривать как тип «формульной истории». Дж. Кавелти определяет формулу как «комбинацию или синтез специфических культурных конвенций с более универсальной повествовательной формой или архетипом» [10]. Понятие формулы позволяет выделять характерные для определенных культур и/или периодов «коллективные фантазии»/квазимифы и проследить их изменения. Можно выделить такие ключевые характеристики формульной литературы: высокая степень стандартизации как клишированность ситуаций, тем, героев, стандартизованные описания и стилистические обороты (герои – универсальные, узнаваемые стереотипы мужского и женского, поддерживают универсальные же сценарии отношений), эскапизм (бегство от действительности, от рутины и неразрешимых проблем достигается не посредством саспенса (suspense – напряжение) психологического плана, но и введением дополнительных линий и аспектов сюжета – детективного, фантастического, «эзотерического» типов) и развлекательность (увлекательный сюжет и легкость построения и понимания текста). Бульварный роман отличается следованием сказочной эстетике, акцентированием исключительного в судьбе персонажей, а также развитой системой сюжетных линий и обилием ложных

развязок. В розовом романе важны иллюзорность и романтичность, сентиментальность и обращенность к нравственным нормам, романтические отношения параллельны сексуальным, помогая найти героям общий язык и самих себя. В противоположность розовому роману, черный роман включает жесткий реализм изложения, цинизм персонажей и их склонность к саморазрушению, обилие сленга и ненормативных лексик и поведенческих штампов, обязательную сексуально-роковую линию в сюжете, секс может служить «камнем преткновения» и потери героями отношений и самих себя [11]. Кроме того, бульварный роман «...гармонизирует конфликт между традиционалистским стереотипом феминности и новыми, современными значениями» мужской и женской ролей [9, с. 54]. **Характерная для мира** бульварного романа деталь: его мир четко делится на плохих и хороших; с момента своего зарождения в позапрошлом веке и до наших дней бульварный роман не претерпел существенных изменений, кроме того, что возникнув с первоначально выраженной долей социальной направленности, он быстро и интенсивно стал выполнять развлекательно-эскапистскую функцию. Формульные истории отражают и повторяют не чей-то реальный опыт, а мир и опыт, ими же и созданный и знакомый читателю именно благодаря его «повторению» (и таким образом – закреплению). Психологическая дисгармония вносит напряжение и конфликт в другие сферы взаимодействия, но, как только противостояние «чудесным образом» переходит в любовь, то исчезают и все беды: злодеев и «зло» обнаруживают и наказывают, «добро» побеждает и вознаграждается. Дж. Кавелти выделил особый вид идентификации читателя с героями, свойственный формульным историям, где «утверждается идеализированный образ себя» [10]. Поэтому бульварная литература актуальна тогда, когда в жизни человека выходят на поверхность и рефлексироваться несбывшиеся ожидания относительно себя и партнера, представления об идеальном партнере и отношениях: происходит «двойная» идентификация с героями, при которой на героя романа проецируются образ идеального партнера, модель идеальных и неидеальных отношений – читатели размышляют над собственными иллюзиями, неверными шагами. Идентификационный треугольник (читательница – героиня – герой) – один из компонентов, так притягивающих читателей к романам. «Фиксация актуальных социокультурных напряжений и их гармонизация, эффективное «психотерапевтическое» воздействие посредством эскапистских конструкций делают женский любовный роман «знаком» времени, индикатором ведущих тенденций в массовой культуре и общественных настроениях и ожиданиях», – отмечает О. Бочарова [12, с. 296].

Ведущая линия и интрига бульварного романа должна вращаться вокруг зарождения и развития любви двух людей, работающих, чтобы построить отношения друг с другом и/или добиться успеха в трудном/инновационном проекте. Конфликт и кульминация романа тесно связаны с основной темой – успех в работе и развитие отношений. Вместе с тем роман может содержать побочные сюжетные линии, не относящиеся к взаимоотношениям главных героев или деятельности, которой они заняты. Важно, чтобы роман имел психологически «удовлетворительный финал».

В произведениях этого жанра добрые люди вознаграждаются, а злые наказываются, а пары, которые сражаются за любовь / успех / нравственные идеалы и верят в будущее – свое и своих отношений, скорее всего, будут «вознаграждены» счастьем любви и успеха. В фокусе внимания массовой литературы стоят обычно совсем не эстетические проблемы, а проблемы репрезентации человеческих отношений, которые моделируются и представляются читателям в виде готовых игровых правил и сценариев. А. Цукерман, делясь секретами «приготовления суперромана, которым будут зачитываться миллионы», отмечает, что для успеха роман должен восприниматься как некая «экскурсионная программа», во время которой происходит знакомство с нравами, социальными и политическими условиями той или иной страны [13]. Зачастую персонажи и сценарии, транслируемые бульварным романом, становятся «обманкой», симулякром, о которых пишет Ж. Бодрийяр: «Обманка, зеркало или картина: очарование недостающего измерения – вот что нас околдовывает. Именно это недостающее измерение образует пространство обольщения и оборачивается источником умопомрачения... Стратегия обольщения – это стратегия приманки. Обольщение приманки подстерегает любую вещь, которая стремится слиться с собственной реальностью» [14, с. 167]. Лишая своих героев индивидуальной портретной характеристики, делая их бесплотными и условными кальками внешне привлекательных киногероев, их клонами, авторы русского любовного романа превращают их лишь в маркеры определенных типов. Герои становятся симулякрами, которые Ж. Бодрийяр определял как «злых демонов» современной культуры, при которых «место божественного предопределения занимает столь же неотступное предшествующее моделирование» [15, с. 67].

«Розовая беллетристика» обладает и терапевтическим эффектом: на Западе подобные издания продают даже в аптеках или больших универсальных магазинах в отделах канцтоваров и игрушек. И. Жеребкина отмечает, что «женское прочтение» текстов «основывается на психологическом и социальном женском опыте... на своеобразии женского переживания эстетического опыта... Женщина всегда читает в тексте свой собственный реальный жизненный эксперимент. Результатом такого чтения становится ее собственный текст, буквально – ее «я» как текст. Женское чтение – это дешифровка и обнаружение символизации обычно подавленной и недоступной женской реальности и «вписывание» ее затем в свою повседневную жизнь» [16, с. 69]. При этом «сущность розового романа во всех его жанровых модификациях сводится к любовной истории со счастливым концом» [17, с. 303], а сущность «мужского романа» – к успешно завершённой авантуре, достижению успеха в той или иной сфере жизни [18]. Среди важнейших характеристик данного жанра исследователь Е. Улыбина выделяет «высокую повторяемость сюжетных элементов, относительное постоянство состава героев и, главное, сериальный характер продукции» [19, с. 538]. Помимо этого, «важнейшим законом жанра» О. Вайнштейн называет «прямую читательскую идентификацию с героиней» [17, с. 305] – в таком романе проецируется женский взгляд на действительность. Жёсткие жанрово-тематические каноны определяют клишированность заглавий произведений опре-

деленных жанров (детектив, триллер, боевик, мелодрама, фантастика, фэнтези, костюмно-исторический роман и др.). Именно заданные модели заглавий, часто вписывающиеся в серийные издательские проекты, должны удовлетворить «жанровые ожидания» читателя и побудить его осуществить читательский выбор. При этом важной особенностью массовой литературы является относительная анонимность произведений: имя автора интересует читателя (и издателя) лишь как гарантия предлагаемого товара.

Однако и она помогает читателю в поисках новых «личных мифологий» как основ его бытия, в решениях жизненных проблем, противоречий, в преодолении внутриличностных и межличностных кризисов. Д. Файнштейн, отмечая психотерапевтические функции мифа, пишет, что «с точки зрения эволюционирования индивидуальной мифологии психотерапия представляет собой процесс, помогающий человеку: (1) войти в большой контакт со своим уникальным внутренним представлением о реальности, называемым... личной мифологией; (2) оценить способы, которыми мифология обслуживает или не обслуживает его психологическую адаптацию и развитие; (3) инициировать изменение в сферах мифологии, признанных ограничивающими; (4) интегрировать обновленную мифологию в повседневную жизнь» [19]. При этом осмысление собственного прошлого, настоящего и будущего в понятиях развертывающейся личной мифологии позволяет увидеть повседневные заботы в облагораживающей рамке вечных дилемм человечества. Оно приводит индивида в контакт с силами, трансцендентными по отношению к личной идентичности, и помогает прояснению взаимосвязей между внутренней жизнью и внешним опытом. Эта модель, не выдвигая новой психотерапевтической системы, обуславливает подход, в котором могут найти место многие современные психотерапевтические модальности [20].

Ситуации, служащие «поводом» для начала отношений как отношений «обыденной психотерапии», в мужском и женском романах во многом сходны, однако сюжеты (сценарии их развития) значимо различны:

1. **Большее внимание в женских романах уделяется** непосредственно отношениям главных героев – мужчины и женщины, в которых психотерапия – путь достижения гармоничных, «недефицитных», или зрелых, по А. Маслоу [21], отношений, а также отношениям собственно интимно-личностного плана, их возможностям и ограничениям. В мужском романе – «деловым отношениям», их возможностям и ограничениям как таким отношениям, которые мешают или способствуют психологическому взрослению и решению психологических проблем героев, их взаимодействию.

2. **В мужских романах четче противопоставляются** отношения любви (принятия) и неприятия, любви и власти, однако средства достижения обоих типов отношений часто сходны – прояснение ситуации на уровне ее понимания, а также на уровне преобразования – по «идеальным моделям» и на основе ценностей героя («всех поставить на свое место»). В женских романах показано противоречивое единство любви и ненависти-власти, исследуются различия способов создания и поддержания разных типов отношений, «идеальная модель героев» – часто результат совместного осмысления.

3. **В мужских романах психотерапия предстает** более как решение познавательной и технологической «задачи», а не духовное общение двух людей, «психотерапевт» чаще апеллирует к конкретным представлениям о сути психотерапевтической помощи и психотерапевтических отношений, анализируя и оплощя профессиональные – обычно психоаналитические и поведенческие – модели психотерапевтического воздействия на основе постулатов «повседневной мудрости», «фолк-психологии», типа «клин клином вышибают» и т. д., чтобы ощутить себя способным контролировать себя и другого человека, а также – в перспективе – весь окружающий мир.

В женских романах большее внимание уделяется сложности реальных человеческих отношений, критическое осмысление профессиональной психотерапии, отсюда – большее внимание к экзистенциально-гуманистическим принципам и техникам помощи, стремление «проникнуть под кожу» «клиента» («глубокое понимание»), чтобы затем одухотворить понимание человеком себя и мира, привнести в него веру в любовь.

В бульварной литературе также встречается и описание профессиональных психотерапевтических отношений, в том числе как пародия на «профессионализм» консультанта (Н. Робертс, Л. Кинсейл, С. Браун, Дж. Макнот, Дж. Линдсей др.). В этом смысле отношения бульварной литературы и обыденного сознания, во многом отраженного в ней, к профессиональной психотерапевтической помощи, близко по оценочному контексту отношением профессиональных психотерапевтов к обыденным: в обоих случаях мы встречаем упоминания о «примитивности», «навязчивости», «малоосознанности» и т. д.

Проанализированные примеры позволили выявить несколько важных моментов:

1) **возможности обыденной психотерапевтической помощи** в решении проблемы взаимоотношений и личностного развития героев – на уровне изменения их поведения, способов понимания происходящего и ценностей – близки к возможностям профессиональной психологической помощи, в которой один человек действительно заинтересован в том чтобы понять и помочь другому, сохранить и/или развить с ним отношения;

2) **в обыденной психологической помощи, отраженной** в формульных историях бульварных романов, читатель встречается с несколькими типами формул и схем понимания, типичных для психоанализа, экзистенциально-гуманистической и когнитивной психотерапии и, шире, религиозной мифологии разных конфессий и религий, в основном христианских и языческих культов, как используемых совместно, так и привлекаемых по мере поиска «действительной» проблемы и путей ее решения;

3) **эффективность помощи противопоставляется** успешности – поэтому «долгий поиск себя» не есть «потерянное время», но, напротив, «подготовка к более решительному шагу», быстрые изменения и связанные с ними ложные развязки, типичные для западных бульварных романов, рассматриваются как «подозрительные», требующие «проверки», если не соотнесены с коренным изменением жизни субъекта, его отношений с другими людьми;

4) наблюдается комплексность, взаимодействие психологического, духовного и психофизиологического аспектов помощи и развития личности и межличностных отношений – начинаясь на одном уровне – общение «захватывает» и преобразует остальные;

5) большее, чем в ситуации профессиональной психотерапевтической помощи – изначально более определенной («якорь понимания») – имеет значение понимание героями ситуаций их взаимодействия. Эти ситуации носят конфликтный характер: обнаружение и преодоление взаимного непонимания включает попытки осмысления и переосмысления происходящего, попытки понять себя и другого в контексте этих ситуаций;

6) кроме того, перед «психологом» и «клиентом» стоит задача понимания не только «клиента», но и самих себя – как клиентов и как психотерапевтов – важности собственного понимания и важности быть понятным и понятым другим и т. д.

В некоторых случаях, когда в окружении субъекта не находится человека, могущего помочь и заинтересованного в такой помощи, более успешной и эффективной может оказаться профессиональная помощь, в которой клиент получает развернутую прямую и обратную связь о понимании им себя и окружающего мира. В случае обыденной психотерапевтической помощи обычно наблюдается существование в жизни «клиента» человека, проявляющего желание помочь и способного в силу своего жизненного опыта это сделать. В этом случае он также дает «клиенту» возможность получить развернутую прямую и обратную связь о себе и других людях в конкретных ситуациях общения.

В целом бульварный роман представляет собой психотехнологию управления развитием личности, ее жизнедеятельностью, отношениями с собой и миром. В условиях массовой культуры, ориентированной на ценности конsumerизма, это предполагает трансляцию идей и идеалов как стимулирующих, так и осмеивающих развитие. Благодаря «хождению по кругу» в «розовом» и «черном романах» читатель, с одной стороны, способен разрешить многие из проблем отношений с миром, а с другой – напротив, приходит к большей отчужденности и нарушенности отношений. Нарушения могут, однако, не замечаться, будучи «приспособленными», нормативно-формульными вариантами жизнедеятельности в той или иной культурно-исторической и социально-статусной группе [22; 23]. Пока культура и ее идеалы не меняются, бульварные романы как компонент массовой культуры выполняют функции обучающих и психотерапевтических «пособий». При изменениях культуры, однако, а также в ситуациях интенсивных личностных и групповых кризисов, идеологические и формульные рамки романов обозначают пределы способности и готовности их авторов понимать себя и мир. Именно поэтому «классическая» культура существует веками, бульварная – в большинстве своем обречена уйти, сменившись иными художественными и квазихудожественными формами. Кризис массовой культуры отчетливо демонстрируют современные театр и кино: даже римейк становится «сложным» и негарантированным с точки зрения успеха, поскольку продавать один и тот же продукт, пусть и в разной упаковке, означает столкнуться с проблемой отсутствия спроса. Идя по пути все

большого упрощения и смыслового обеднения бульварных романов и основанных на них театральных и кино постановках, массовая культура выбрала путь саморазоблачения, самоуничтожения. Напротив, та часть бульварного «чтива», которая перерастает каноны «жанра», выливаясь в самостоятельный авторский поиск и побуждая поиск читателями ответов на важнейшие и серьезнейшие вопросы жизни, имеет шансы войти в историю человеческой культуры.

1. Кракауэр З. Природа фильма: Реабилитация физической реальности. М.: Искусство, 1974. 238 с.

2. Крапивник А. А. Философско-антропологический анализ мифологического компонента детективного жанра // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2014. № 6. С. 161–168.

3. Фрэй Дж. Н. Как написать гениальный детектив. СПб.: Амфора, 2005. 316 с.

4. Ferriss S., Young M. Chick Lit: The New Woman's Fiction. New York: Routledge, 2005. 282 p.

5. Болонева М. Л. О некоторых аспектах жанра чиклит // Вестник ИГЛУ. 2014. № 2 (27). С. 261–267.

6. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». СПб.: Симпозиум, 2002. 92 с.

7. Кармалова Е. Ю. Аудиовизуальная реклама в контексте культуры: миф, литература, кинематограф. СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2008. 213 с.

8. Маркулан Я. Зарубежный кинодетектив. М.: Искусство, 1975. 168 с.

9. Андриянова И. А. Бульварный роман: специфика, сюжет, выразительные средства // Труды Псковского политехнического института. 2006. № 10. С. 53–55.

10. Кавелли Дж. Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 33–65.

11. Franks R. May I Suggest Murder?: An Overview of Crime Fiction for Readers' Advisory Services Staff // Australian Library Journal. Jun 2011. Vol. 60. № 2. P. 133–143.

12. Бочарова О. Формула женского счастья: заметки о женском любовном романе // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 292–302.

13. Цукерман А. Как написать бестселлер: рецепт приготовления суперромана, которым будут зачитываться миллионы. М.: Армада, 1997. 345 с.

14. Бодрийар Ж. Соблазн. М.: Ad Marginem, 2000. 318 с.

15. Бодрийар Ж. Злой демон образов // Искусство кино. 1992. № 10. С. 64–70.

16. Жеребкина И. «Прочти мое желание»: постмодернизм, психоанализ, феминизм. М.: Идея-Пресс, 2000. 256 с.

17. Вайнштейн О. Б. Розовый роман как машина желаний // Новое литературное обозрение. 1996. № 22. С. 303–331.

18. Долинский В. «...когда поцелуй закончился» (О любовном романе без любви) // Знамя. 1996. № 1. С. 235–238.

19. Улыбина Е. Субъект в пространстве женского романа // Пространства жизни субъекта / отв. ред. Э. В. Сайко. М.: Наука, 2004. С. 538–555.

20. Файнштейн Д. Личная мифология: анализ, трансформация и реинтеграция // Психотерапия – что это? Современные представления / под ред. Дж.К. Зейга и В. М. Мью-

ниона; пер. с англ. Л. С. Каганова. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 432 с.

20. Feinstein D., Krippner S., & Granger D.. Mythmaking and human development // *Journal of Humanistic Psychology*. 1988. V. 2(9(3)). P. 23–50.

21. Маслоу А. Г. *Дальние пределы человеческой психики*. М.: Евразия, 1999. 432 с.

22. Литвак М. Е. *Из Ада в Рай: избранные лекции по психотерапии* : учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 477 с

23. Brodesco Al. Harmony: L'amore in edicola // *Una galassia rosa: Ricerche sulla letteratura femminile di consume* / Eds. L. Del Grosso Destrieri, et al. Milan: Franco Angeli, 2009. P. 37–83.

© Арпентьева М. Р., 2016

УДК 821.161.1

О. В. Леушина

O. V. Leushina

К ПРОБЛЕМЕ СИСТЕМО-СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА БАЛЛАДЫ А. С. ПУШКИНА «ЖИЛ НА СВЕТЕ РЫЦАРЬ БЕДНЫЙ...»

ON THE ISSUE OF SYSTEM-STRUCTURAL ANALYSIS OF A.S. PUSHKIN'S BALLAD "ONCE THERE LIVED A POOR KNIGHT..."

В статье рассматриваются особенности системно-структурного анализа одной из редакций поэтического текста А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...», прослеживается включение в поэтику романа Ф. М. Достоевского «Идиот» одной из версий баллады. Уделяется внимание историко-культурным контекстам, оказавшим влияние на процесс создания произведения.

Ключевые слова: А. С. Пушкин, системно-структурный анализ, «Жил на свете рыцарь бедный...», баллада.

The article deals with the features of the system-structural analysis of one of the editions of A. S. Pushkin's poetic text "Once There Lived a Poor Knight..."; the inclusion of one of the versions of the ballad in the poetics of F.M. Dostoevsky's novel "The Idiot" is traced. Special attention is paid to the historical and cultural contexts, which influenced the process of the work creation.

Keywords: A.S. Pushkin, system-structural analysis, "Once There Lived a Poor Knight...", ballad.

Согласно «многослойным» исследованиям С. М. Бонди, «стихотворение Пушкина о бедном рыцаре («Жил на свете рыцарь бедный») существует в двух резко отличающихся друг от друга редакциях: краткой (в качестве песни Франца в так называемых «Сценах из рыцарских времён») и пространственной (как отдельное самостоятельное стихотворение – «Легенда», «Баллада о рыцаре, влюблённом в деву»). Песня Франца, не напечатанная при жизни Пушкина, была опубликована в год его смерти в «Современнике» и сделалась одним из самых знаменитых стихотворений Пушкина, особенно после того, как Достоевский включил её в своего «Идиота» со своим толкованием» [1, с. 660]. Кроме того, учёный в статье «Стихи о бедном рыцаре» отмечает, что вторая редакция баллады («онегинский» автограф) в сравнении с первой редакцией стихотворения («библиотечный» автограф) представляет собой «цензурную переделку», при этом единого, бесспорного «канонического» текста нет и не может быть по самому положению» [1, с. 668]. Продолжая мысль, автор подчеркивает: «Всякий выбранный нами текст <...> будет иметь лишь относительную «окончателность». По существу же здесь единого текста нет вовсе, и полное понимание стихотворения даёт только обращение ко всей истории его создания, длительному процессу, не получившему своего окончательного завершения» [1, с. 669]. Про сходный факт говорит литературовед И. З. Сураг: «Пушкин ориентируется не на какой-то отдельный текст, но на целый стиль, на тип художественного мышления, и при этом настолько обобщает традиционные сюжеты, что число так называемых «источников» принципиально неисчерпаемо» [2, с. 73].

Проблема системно-структурного анализа баллады А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...» («оне-

гинский» автограф, 1829) в первую очередь попадает в зависимость от определённого историко-культурного контекста, под влиянием которого создавалось стихотворение. По словам Р. В. Иезуитовой, многообразие тех литературных «прецедентов», к которым тяготеет баллада «Жил на свете рыцарь бедный...», «позволяет говорить о сложной совокупности различных жанрово-стилистических традиций, о конденсировании в ней разных литературных материалов, творчески переосмысленных в глубоко оригинальное, попушкински самобытное произведение» [3, с. 163].

Баллада «Жил на свете рыцарь бедный...» (1829) связана с легендами рыцарских времён, библейскими и западно-средневековыми мотивами и реминисценциями. Об этом свидетельствуют образы лирических персонажей и в первую очередь образ «рыцаря бедного». «В облике героя поэту важно подчеркнуть контраст внешней сдержанности и внутренней силы» [3, с. 164]. Это образ «простой», «духом смелый и прямой». Рыцарь точно «соткан» из воздушной материи: «С виду сумрачный и бледный» [4, с. 220]. В этих строчках читается позднейшая отсылка к герою романа Ф. М. Достоевского «Идиот» – князю Л. Н. Мышкину, который также имел облик светлый, ясный. Но свет и ясность эти были болезненными. Существовал в этом образе некий перекосяк, впрочем, как и в герое баллады (слово в сознании героя после видения). Рыцарь живёт более не миром реальным, земным, умом его завладело непостижимое виденье, а сердце пронзено до глубины впечатленьем одним, сильным чувством. Рыцарь сгорает душой, становясь навеки верным Марии Деве. Так герой избирает себе тот идеал, ту мечту, которой он должен следовать, защищать сталью и странным образом верить и молиться только ей одной. Пушкин «создал образ бедного

рыцаря – молчаливого и поражённого одним видением – мечтой» [1, с. 669]. Достоевский в своём втором романе великого «пятикнижия» представляет нам соотносимый с пушкинским замысел героя, пронзённого единственно одним видением и привязанностью к красоте и непостижимости этого образа, этого «видения-мечты». Следует отметить, что в тексте романа Достоевского приведён сокращённый вариант баллады 1835 г., который имеет всего восемь строф. По словам Бонди, «в нём уничтожено всё сюжетное содержание <...> в нём недоговорено, в чём состояло видение, посетившее рыцаря, опущен рассказ о борьбе за душу умирающего <...> законченная «баллада» превращена в своего рода «очерк», характеристику, произведение, из-за некоторой неясности содержания и незавершённости, отрывочности формы создающее впечатление какой-то таинственности и символичности» [1, с. 665]. В настоящей статье анализируется «онегинский» автограф стихотворения, более полный в сравнении с вариантом 1835 г., однако отличающийся от первой редакции. Прделанный поэтом долгий путь переработки стиха, согласно выводам Бонди, не имел итогового единого текста.

Главной темой стихотворения Пушкина (1829) становится «образ печального рыцаря, единый и цельный, напряжённый» [1, с. 670]. Переживание этого идеала рисует перед нами Пушкин, используя яркую метафорику, образность высокого поэтического слога:

Проводил он целы ночи
Перед ликом Пресвятой,
Устремив к Ней скорбны очи,
Тихо слёзы лья рекой (здесь и далее цит. по [4]).

Идея служения идеальному образу в приведённом стихотворном отрывке воплощается особенно объёмно и осязаемо. Эта «навязчивая мысль», идея проходит через всё произведение; через всё произведение проходит борьба за идеал с миром. Быть верным Матери Божьей рыцарь поклялся до гроба. Рыцарь осознал свою «несбывшуюся», осветив этой мечтой свой путь на всю оставшуюся жизнь.

Непосредственно приступая к анализу баллады Пушкина, следует указать, что вся её форма нацелена на развитие приёмов поэтической повествовательности. Единый вид рифмовки (перекрёстной), использование строгого чередования разностопного хоря позволяет утверждать, что баллада обладает на структурном и композиционном уровнях идеей архитектурности, живой симметрией стиха. Это классический поэтический канон, но канон живой, прекрасный, в котором есть своя геометрия, тайна силлабо-тонического рисунка. В отличие от метрического рисунка текста стихотворения первой редакции для второй редакции характерно меньшее число пиррихийев, что текстологически структурирует, уплотняет стихотворную «массу», лишая её подчас «мягкости», «текучести», превращая звучание в чистую гармонию, в чистую «механику» метра. Таким образом, «ритмообраз» [5, с. 45] баллады становится более строгим, жанро-подобным. Подобное явление проявляется и в жёстком ритме концевых пауз, точной соотносимости рифмовки, чередовании мужской и женской клаузул. Кроме того, ритмико-композиционная структура произведения предполагает равенство и в смене трёх- и четырёхстопного хоря. Между тем история создания

стихотворения только подтверждает то обстоятельство, что подобные результаты явились следствием множества автоцензурных исправлений, которые производил поэт, добываясь некоего идеального воплощения своего замысла, так и оставшегося всё же до конца загадкой, невзирая на кажущуюся простоту этого совершенства строк, рифмовки и клаузул.

Стихотворение написано четверостишиями, всего их четырнадцать. В первой строфе представлено традиционное для жанра описание героя, очерчен его внешний и внутренний образ. В следующей строфе обозначено воображаемое пространство, жизнь сердца для рыцаря важнее и понятнее жизни ума. Для героя его мечта не иллюзия. Обращённость героя к миру мечты является характерным для баллады. В третьей четверостишной строфе рыцарь впервые увидел и избрал идеал – «Марию Деву, Матерь Господа Христа». Далее герой внутренне незримо даёт обещание с этих пор и до гроба не изменять своей мечте, при этом расширяется градация образов (мотив отречения, аскетичности): «...ни с одною молвить слова не хотел», «...стальной решётки», «Он с лица не подымал», «И себе на шею чётки вместо шарфа привязал», «Странный был он человек». Как отмечает Иезуитова, «рыцарь принимает этот обет навсегда, как бы подчёркивая этим невозможность осуществления своих стремлений» [3, с. 166]. В седьмой строфе разворачивается картина вечной преданности рыцаря лику Пресвятой. Картина эта гиперболична, возвышенна: «Устремив скорбны очи», «Тихо слёзы лья рекой», «*Ave Mater Dei кровью*», «*Написал он на щите*», «*Lumen coelum, sancta Rosa!*», «Воскликнул всех громче он». Борьба с врагами по равнинам Палестины, угроза мусульман со всех сторон противопоставляются свету небес, которым для рыцаря стала его клятва служения Матери Божьей. Активно разрабатывается мотив служения своему идеалу. Своеобразное крайнее чувство, печаль лирического героя пережествляет, и он умирает. Всё это усиливает торжественность звучания темы жизни во имя идеала и завершает мысль о его возвышенности и святости. Ощущение великой жертвы рыцаря, сила его любви и веры создаётся благодаря лексике и словам «высокого» стиля, латинизмам («нести», «молвить», «мольбы», «скорбны очи» и др.). Интересным представляется мотив противопоставления жизни и смерти, Духа Святого и духа лукавого, мотив «там и здесь», антитеза ума и сердца, атрибуты религиозно-романтического образа рыцаря-монаха (стальной шлем, клятва на щите, крестовые походы). Анализируя атрибуты рыцарства, которые поэт использует как художественный перифраз, можно подчеркнуть важность именно данного ряда предметов. Стальная решётка шлема, которую рыцарь «с лица не подымал», говорит о закрытом, замкнутом сознании героя, его одержимости идеальным, отказ от земного, аскетичности. Чётки на шее – близость к сердцу и святость своего выбора. Клятва кровью на щите – торжественное обещание своей верности. Данные атрибуты создают дополнительный ритм и служат воплощением мотивов легендарного прошлого. Между тем перерождающий слом в сознании героя после видения можно почувствовать и на уровне цвета, переданного художественно-изобразительными средствами. До видения образ рыцаря – «сумрачный» и «бледный», после осознания своего предназначения – пути в мире усиливаются краски, обостряется обыкновенное служение героя, роль защитника, она

наделяется надличностным смыслом. Иначе и резче выглядит стальная решётка, щит с клятвой, начертанной кровью. Жизнь рыцаря получает смысл, его душа начинает жить, и не просто жить, а сгорать. В итоге его сущность человека не выдерживает подобной силы, идеал, высокая мечта не может уместиться в земном сердце, сердце человека.

В двенадцатой и тринадцатой строфах перед нами разворачивается попытка духа лукавого, беса, снизить, ополить веру рыцаря. Отсюда и «сниженная» лексика («сбирался», «тащить уж в свой предел», «волочился»). Последняя строфа отличается высокой эмоциональной силой и энергетической стихотворной позицией, баллада завершается далёкой надеждой и силой сердца Пречистой:

Но Пречистая сердечно
Заступилась за него
И впустила в царство вечно
Паладина Своего.

Особенно следует обратить внимание на важное для композиционного строя баллады Пушкина соотношение динамики и статики, равновесие, «плавность» перехода между ними. Статика связана с описанием жизни настоящего, а динамика – с изображением воображаемого, изображением идеала, борьбы и веры в него до конца. Вначале нам предстаёт картина, знакомая с лирическим героем, его молчаливым, простым, но сильным и храбрым духом. Далее описывается «одержимость» рыцаря идеями сердца, его неведомыми видениями и впечатлениями его скрытой сердечной жизни. Это мир воображаемого, мир духа, мир клятвенного служения идеалу. Но затем по законам композиции снова возвращается мир реальный, в котором «возвратясь в свой замок дальний» погибает рыцарь. «Без причастья умер он». Равновесие статики и динамики ощущается и в заключительных строчках, где вновь возвышается мир вечных тайн, «царство вечно» и паладин сердечно прощён и принят наконец в этот «дальний» идеальный мир.

Таким образом, в балладе «Жил на свете рыцарь бедный...» Пушкин создаёт образец для русской лирики. Его литературная сложность проявляется прежде всего в композиционной гармонии, в соотносённости изобразительного и концептуального плана, а также в том, что поэт развивает мотивный комплекс баллады, реализует её легендарную устремлённость. Главное – тема служения идеалу и борьба за него – дополняется раздумьями о том, что любовь и вера выше жизни и смерти.

Баллада Пушкина оказывается тематически включающей в себя мотивы разных жанровых контекстных планов – новеллы, легенды. Очевидно, таким образом, что Пушкин создал и развил оригинальную для национальной литературы форму балладной поэтики.

1. Бонди С. М. Стихи о бедном рыцаре // Известия Академии наук СССР. 1937. № 2–3. С. 559–677.

2. Сурат И. З. «Жил на свете рыцарь бедный...». М.: Московское культурологическое общество. Ротапринт РТИ АН СССР, 1990. 266 с.

3. Иезуитова Р. В. «Легенда». Стихотворения Пушкина 1820–1830-х годов. История создания и идейно-художественная проблематика. Л.: Наука, 1974. С. 139–176.

4. Пушкин А. С. «Жил на свете рыцарь бедный...» // Пушкин А. С. Собр. соч.: в 10 т. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1959. Т. 2. С. 248–249.

5. Физиков В. М. К вопросу о ритмической организации элегии А. С. Пушкина «На холмах Грузии...» // Фольклорные и литературные исследования: современные научные парадигмы: материалы ежегодной науч. конф. с междунар. участием (17 февраля 2012г., Омск). Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. С. 45–48.

© Леушина О. В., 2016

Приложение

Системный анализ (архитектоника текста) баллады А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный» (вторая редакция, 1829)

Номер стихотворной строки	Кол-во слогов	Стихотворный размер	Кол-во пиррихийев	Клаузула	
<i>1 строфа</i>					
1	Жил на свете рыцарь бедный,	8	Четырёхстопный хорей		женская
2	Молчаливый и простой,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
3	С виду сумрачный и бледный,	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
4	Духом смелый и прямой.	7	Трёхстопный хорей		мужская
<i>2 строфа</i>					
5	Он имел одно виденье,	8	Четырёхстопный хорей		женская
6	Непостижное уму,	7	Трёхстопный хорей	2	мужская
7	И глубоко впечатленье	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
8	В сердце врезалось ему.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
<i>3 строфа</i>					
9	Путешествуя в Женеву,	8	Четырёхстопный хорей	2	женская
10	На дороге у креста	7	Трёхстопный хорей		мужская
11	Видел он Марию Деву,	8	Четырёхстопный хорей		женская
12	Мать Господа Христа.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская

ЛИТЕРАТУРА. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ. УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

4 строфа					
13	С той поры, сгорев душою,	8	Четырёхстопный хорей		женская
14	Он на женщин не смотрел,	7	Трёхстопный хорей		мужская
15	И до гроба ни с одною	8	Четырёхстопный хорей		женская
16	Молвить слова не хотел.	7	Трёхстопный хорей		мужская
5 строфа					
17	С той поры стальной решётки	8	Четырёхстопный хорей		женская
18	Он с лица не подымал	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
19	И себе на шею чётки	8	Четырёхстопный хорей		женская
20	Вместо шарфа привязал.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
6 строфа					
21	Несть мольбы Отцу, ни Сыну,	8	Четырёхстопный хорей		женская
22	Ни Святому Духу ввек	7	Трёхстопный хорей		мужская
23	Не случилось паладину,	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
24	Станный был он человек.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
7 строфа					
25	Проводил он целы ночи	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
26	Перед ликом Пресвятой,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
27	Устремив к Ней скорбны очи,	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
28	Тихо слёзы лья рекой.	7	Трёхстопный хорей		мужская
8 строфа					
29	Полон верой и любовью,	8	Четырёхстопный хорей		женская
30	Верен набожной мечте,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
31	Ave, MaterDei ^[1] кровью	8	Четырёхстопный хорей		женская
32	Написал он на щите.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
9 строфа					
33	Между тем как паладины	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
34	Встречу трепетным врагам	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
35	По равнинам Палестины	8	Четырёхстопный хорей	2	женская
36	Мчались, именуя дам,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
10 строфа					
37	Lumencoelum, sancta Rosa ^[2]	8	Четырёхстопный хорей		женская
38	Воскликнул всех громче он,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
39	И гнала его угроза	8	Четырёхстопный хорей		женская
40	Мусульман со всех сторон.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
11 строфа					
41	Возвратясь в свой замок дальний,	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
42	Жил он строго заключён,	7	Трёхстопный хорей		мужская
43	Всё влюбленный, всё печальный,	8	Четырёхстопный хорей		женская
44	Без причастья умер он;	7	Трёхстопный хорей		мужская
12 строфа					
45	Между тем как он кончался,	8	Четырёхстопный хорей		женская
46	Дух лукавый подоспел,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
47	Душу рыцаря сбирался	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
48	Бес тащить уж в свой предел:	7	Трёхстопный хорей		мужская
13 строфа					
49	Он-де Богу не молился,	8	Четырёхстопный хорей		женская
50	Он не ведал-де поста,	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
51	Не путём-де волочился	8	Четырёхстопный хорей	1	женская
52	Он за Матушкой Христа.	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
14 строфа					
53	Но Пречистая сердечно	8	Четырёхстопный хорей	2	женская
54	Заступилась за него	7	Трёхстопный хорей	1	мужская
55	И впустила в царство вечно	8	Четырёхстопный хорей		женская
56	Паладина Своего.	7	Трёхстопный хорей	2	мужская
				Всего	36

1. Радуйся, Матерь Божия (лат.).

2. Свет небес, святая Роза (лат.). Рифмовка: строго перекрёстная(1=3, 2=4 и т. п.). Точная.

Лексический и фонетический уровни

<i>Динамика</i>		
Глаголы: (в сердце) врезалось, сгорев (душою), устремив, (кровью) написал, мчались, восклицал (всех громче), гнала (его угроза), подоспел, собирался тащить, заступилась, впустила		
<i>Статика</i>		
Глаголы: жил, имел (виденье), путешествуя, видел, не смотрел, молвить (слова) не хотел, не подымал, привязал, был, проводил, тихо лья (слёзы), возвратясь, строго заключён		
<i>Звуковые образы</i>		
Молчаливый, молвить слова не хотел, несть мольбы, тихо слёзы, восклицал всех громче . <i>Аллитерация:</i> рыцарь бедный, простой, с виду сумрачный, бледный, прямой, врезалось, сердце, путешествуя в Женеву и т. д. <i>Ассонанс:</i> одно виденье, непостижное уму, глубоко впечатленье на дороге, Марию Деву, Матерь Господа Христа и т. д.		
<i>Хронотоп</i>		
Пространство		Время
Реальное	Воображаемое	С той поры и до гроба, проводил он целы ночи, в царство вечно
Жил на свете рыцарь, путешествуя в Женеву, на дороге у креста, по равнинам Палестины, угроза мусульман со всех сторон, замок дальный, жил он строго заключён	Одно виденье непостижное уму, видел он Марию Деву, Матерь Господа Христа, Перед ликом Пресвятой, верен набожной мечте, в свой предел, в царство вечно	
В центре – хронотоп двоемирия (тема жизни и смерти)		
<i>Субъектная организация</i>		
Лирический герой (повествователь). Лирические персонажи: рыцарь бедный, Мария Дева (Пречистая), паладины, трепетным врагам (угроза мусульман), дух лукавый (бес), душа рыцаря		
<i>Поэтический синтаксис, тропы и другие лексико-стилистические средства</i>		
<i>Инверсия:</i> Жил на свете рыцарь бедный – Бедный рыцарь жил на свете, Видел он Марию Деву – Он видел Марию Деву и др. <i>Параллелизм:</i> С той поры, сгорев душою, // С той поры стальной решётки. <i>Риторическое восклицание:</i> Свет небес, святая Роза! <i>Перифраз:</i> стальной решётки. <i>Метафоры:</i> С виду сумрачный, духом прямой, в сердце врезалось ему, сгорев душою, слёзы лья рекой и др. <i>Особая «высокая» лексика:</i> молвить, подымал, несть мольбы, целы ночи, скорбны очи, встречу, именуя дам, возвратясь, подоспел. <i>«Сниженная» лексика:</i> тащить, волочился, он-де, не ведал-де.		

Жанровая трёхуровневая модель баллады А. С. Пушкина «Жил на свете рыцарь бедный...»

<i>Уровень</i>	<i>Особенности поэтики</i>
Концептуальный план	Баллада, характеризующаяся легендарным началом. Представлены библейские и западно-средневековые мотивы в оригинальной манере представления. Мотивный комплекс: служение идеалу до гроба, до смерти, жизнь и смерть, двоемирие. Противопоставление Святого Духа и духа лукавого, жизни и смерти, «предела» и «царства вечного», верность «набожной мечте», дух смелый и прямой, жизнь души (с той поры, сгорев душою)
Предметно-образительный план	Хронотоп – «сумеречное» пространство (смешение реального и воображаемого). Лирический сюжет – движение от реального к воображаемому. Драматический сюжет. Субъектная организация – лирический герой-повествователь и лирические персонажи. Образ-переживание – скорбь, печаль, слёзы, вера и любовь, смелый, верный духом, пафос
Текст	Средний объём, строфическая форма: четверостишие. Рифмовка точная, перекрёстная. Поэтический синтаксис: риторическое восклицание, инверсия, параллелизм, метафорика. Фоника: аллитерация, ассонанс; тропы: метафоры, эпитеты. «Высокая» лексика, латинизмы

ПЕДАГОГИКА



Безвиконная Е. В., Волох Т. С.

Базовая кафедра педагогического вуза
в общеобразовательной организации:
методический аспект

Дука Н. А., Стомба А. А.

Об исследовании вовлеченности студентов
педагогического университета в образовательный
процесс

Козловская Е. В.

О ранних формах религиозности: материалы
в помощь преподавателю

Кравченко Н. В.

Особенности формирования субкультуры
современного подростка-кадета

Мацько Д. С.

Правила преподавания английского языка студентам
неязыковых специальностей университетов
(организационно-методический этап)

Подворный И. А.

Проблемы современного состояния военно-
профессиональной ориентации учащейся молодежи

Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстушенко К. М.

Формирование социально-временных представлений
детей и подростков с интеллектуальной
недостаточностью

Ткачева Е. А.

Сущность и структура артистических умений
будущих учителей

Толстокорова О. В.

Методы развития познавательного интереса
учащихся на уроках истории

Чуркина Н. И.

Участие базовой кафедры в формировании
регионального педагогического сообщества

Шестова А. А., Тебенькова Н. Г.

Опыт использования web-страниц на занятиях по
дисциплине «Страноведение и лингвострановедение
(английский язык)»

**БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ:
МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ*****BASIC DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL
HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE
GENERAL EDUCATION ORGANIZATION:
METHODICAL ASPECT**

Рассматривается правовое обеспечение, условия процесса создания базовой кафедры в общеобразовательной организации. Предлагаются последовательные действия для организации ее работы.

Ключевые слова: вуз, базовая кафедра, общеобразовательная организация, правовые основы, алгоритм создания, соглашение о взаимодействии, соглашение о создании, положение о базовой кафедре.

Legal support, conditions of process of creation of basic department in the general education organization is considered. Consecutive actions for the organization of her work are offered.

Keywords: higher education institution, basic department, general education organization, legal basis, algorithm of creation, agreement on interaction, agreement of creation, regulations on basic department.

Переход к инновационным моделям подготовки специалистов – одна из стратегических задач развития системы образования в Российской Федерации. Основным внутренним фактором, обуславливающим недостаточное развитие инновационной деятельности в системе основного общего образования, является утрата связей с высшей школой, как следствие, недостаточный уровень квалификации молодых специалистов, получающих высшее педагогическое образование. Вместе с тем попытки образовательных организаций подготовить специалистов самостоятельно, через систему наставничества, повышение квалификации, без участия учреждений высшего образования показали свою несостоятельность, особенно в условиях материально-финансового кадрового дефицита [1, с. 89].

Современный этап развития сферы образования предъявляет повышенные требования к выпускникам высших учебных заведений. Их профессиональная квалификация определяется не только уровнем и объемом приобретенных во время обучения в вузе знаний и навыков, но и способностью быстро адаптироваться к меняющимся социально-экономическим условиям, умением постоянно пополнять и творчески использовать получаемую в процессе практической деятельности информацию. Молодые специалисты – педагоги, выпускники вузов должны уметь согласовывать свои решения и действия с задачами образовательных организаций, в которые они приходят работать после завершения обучения. Конкурентоспособность общеобразовательных организаций и высших учебных заведений педагогического профиля, востребованность на рынке труда выпускников вузов во многом зависит от степени практической направленности проводимых образовательных процедур. Усиление практико-ориентированности образовательного процесса позволит устранить существующий системный разрыв между уровнем подготовки студентов в вузах и степенью эффективности их последующей профессиональной деятельности в конкретных образовательных организациях.

Одним из эффективных инструментов интеграции образования и рынка труда является создание базовых кафедр высших учебных заведений в организациях (учреждениях). Конкурентоспособность образовательных организаций высшего образования во многом зависит от степени практической направленности проводимых в них образовательных процессов. С другой стороны, отсутствие практики сетевого взаимодействия в разрезе «вуз – школа» ставит последнюю в неравные условия с точки зрения привлечения перспективных (лучших) специалистов, выпускников высших учебных заведений.

Усиление практико-ориентированности направленности учебного процесса в вузах является приоритетной задачей и общемировым трендом. Европейская практика свидетельствует о распространении так называемых «индустриальных департаментов» университетов. Их особенностью является то, что они одновременно работают со многими предприятиями определенной отрасли. «Индустриальные департаменты» организуют для студентов практическое обучение и стажировки в различных компаниях, привлекают для работы в качестве преподавателей специалистов ведущих предприятий, помогают фирмам подобрать студентов для участия в конкретных инновационных и внедренческих проектах. В отличие от «индустриальных департаментов», базовая кафедра представляет собой образовательную площадку, находящуюся не в высшем учебном заведении, а на территории образовательной организации – стратегического партнера вуза. Она создается для сотрудничества с конкретным работодателем, причем рамки взаимодействия в каждом случае оговариваются и формулируются индивидуально на основе заключенного договора о создании базовой кафедры.

Опыт создания базовых кафедр в Российской Федерации начинает складываться с начала 2000-х гг., когда Министерство образования Российской Федерации определило порядок создания вузами кафедр на базе научных организаций, осуществляющих образовательный процесс.

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки России, проект 27.168.2016/НМ «Базовая кафедра педвуза в организациях общего образования: новый формат научно-методической работы».

В 2013 г., после издания соответствующего приказа, появилась возможность организовывать кафедры и на предприятиях (организациях) реального сектора экономики для реализации практико-ориентированных образовательных программ с целью наиболее эффективной подготовки специалистов, обладающих должными компетенциями по решению прикладных, технологических задач.

Наиболее успешные практики создания и функционирования кафедр наблюдаются при одновременном соблюдении следующих условий:

1. **Соответствие реализуемой вузом образовательной программы профилю деятельности организации (предприятия) – стратегического партнера, т. е. наличие взаимной заинтересованности партнеров в подготовке высококвалифицированных специалистов.**

2. **Наличие у стратегического партнера вуза материальной базы, необходимой для деятельности базовой кафедры.** Особенно показателен в этом отношении опыт создания базовых кафедр в образовательных организациях, где присутствует необходимая финансово-материальная база и условия для организации образовательного процесса.

3. **Обеспечение на базовой кафедре возможности проведения различных видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом.**

4. **Обеспечение организацией (предприятием) – стратегическим партнером вуза условий для подготовки обучающимися на базовой кафедре выпускных квалификационных работ.**

5. **Создание безопасных условий обучения, их соответствие лицензионным показателям.**

Основным преимуществом базовых кафедр является возможность приблизить учебный процесс к нуждам конкретной образовательной организации. Это позволяет ориентировать его на получение студентами навыков по решению реальных учебно-методических, образовательных задач, что делает их готовыми приступить к профессиональной деятельности сразу же после завершения обучения в вузе. Фактически это площадка, которая позволяет проводить адаптацию студентов к конкретной образовательной организации в период их учебы в высшем учебном заведении.

Принятие Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2] завершило процесс складывания механизма «базовой кафедры», поскольку ввело понятие «сетевое взаимодействие» образовательных организаций высшего образования и организаций (предприятий) реального сектора, на которых могут создаваться кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы. Базовые кафедры в организациях основного общего образования создаются в целях развития образовательного процесса и привлечения к преподаванию исследователей, а также специалистов, которые могут не иметь ученой степени и стажа научно-педагогической работы, но обладают достаточным практическим опытом по направлению профессиональной деятельности, соответствующей деятельности образовательной организации. Кафедры ориентированы на практическую подготовку обучающихся по соответствующей

образовательной программе путем реализации части образовательной программы соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций, включающей возможность проведения всех видов учебных занятий и осуществления научной деятельности в интересах образовательной организации – стратегического партнера вуза, через реализацию образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Сетевая модель интеграции вузов и образовательных организаций путем создания базовых кафедр позволяет реагировать на изменения, происходящие в сфере образования и на рынке труда через номенклатуру основных образовательных программ, обеспечивая непрерывность и личностную ориентированность образования, а также взаимную заинтересованность и согласованность всех участников единого процесса непрерывного профессионального образования.

Правовое обеспечение процесса создания базовых кафедр

Действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в статье 27 определяет правовые условия для создания и функционирования базовых кафедр: «Профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования могут создаваться кафедры и иные структурные подразделения, обеспечивающие практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы, в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [2].

В русле данной установки Министерства образования и науки Российской Федерации приказом от 14 августа 2013 г. № 958 «Об утверждении Порядка создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы», определен алгоритм создания базовых кафедр в организациях (предприятиях) [3].

Для реализации задачи создания базовых кафедр в организациях основного общего образования требуется разработка соглашения о намерении создать кафедру с последующим заключением договора о ее создании, которые позволят урегулировать права и обязанности сторон, разграничат их полномочия. В дальнейшем ключевым локальным актом, регламентирующим деятельность базовой кафедры, выступит положение о базовой кафедре – структурном подразделении вуза.

Условия создания базовой кафедры

При принятии решения о создании в организации основного общего образования базовой кафедры вуза необходимо учесть наличие следующих обязательных условий, регламентированных приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 958.

Соответствие реализуемой образовательной организацией высшего образования образовательной программы профилю деятельности школы. Перечень направлений подготовки, реализуемых вузом должен соответствовать направлениям учебной, учебно-методической, воспитательной работы школы.

Наличие имущества, необходимого для достижения целей деятельности базовой кафедры. Порядок использования и распоряжения имуществом образовательной организации регламентируется ее Уставом и распоряжениями учредителя. Принимая во внимание, что цели деятельности школы и вуза предполагают осуществление образовательного, воспитательного процесса, постольку требования к составу имущества и порядку пользования им принципиально не отличаются, это позволяет без каких-либо трудностей организовать работу базовой кафедры в общеобразовательной организации. Поскольку кафедра не наделяется полномочиями юридического лица, стороны юридически не обособляют имущество, используемое в деятельности базовой кафедры. Вопросы согласования порядка использования имущества школы для осуществления учебного процесса, прохождения практики студентами на базовой кафедре регулируются договором о создании базовой кафедры.

Обеспечение проведения практики, практических занятий, семинаров, лабораторных практикумов и иных видов учебной деятельности, предусмотренных учебным планом. Принимая во внимание сложившуюся практику заключения договоров о прохождении практики студентов в общеобразовательных организациях, данный вопрос разрешается посредством согласования учебных планов и оформляется в виде договора о создании базовой кафедры. Данное согласование может предусматривать возможность корректировки учебного плана соответствующего направления (профиля) подготовки с целью усиления практико-ориентированного подхода и усиления профильности образовательного процесса в вузе.

Обеспечение общеобразовательной организацией условий для подготовки обучающимися выпускных квалификационных работ и иных видов работ, предусмотренных образовательной программой. В частности, договором может быть предусмотрено совместное определение тем ВКР, научное руководство ВКР, рецензирование ВКР, участие в формировании тем ВКР, научное руководство и рецензирование ВКР, предоставление обучающимся доступа к информации и т. д.

Создание безопасных условий обучения направлено на обеспечение соответствия образовательного процесса требованиям СанПИН, нормативов и иных регламентов. Поскольку образовательная организация основного общего образования не может осуществлять свою деятельность при наличии условий, угрожающих требованиям безопасности обучающихся, последнее условие должно быть соблюдено априори.

Соблюдение специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья также относится к обязательным лицензионным показателям деятельности образовательной организации (Постановление Правительства Российской Федерации от 28.10.2013 г. № 966).

Поскольку кафедра является структурным подразделением вуза, ведущим учебную, методическую, и научно-исследовательскую работу, подготовку научно-педагогических кадров и повышение их квалификации, постольку адреса мест осуществления образовательной деятельности должны быть отражены в приложении к лицензии образовательной организации высшего образования. Для согласования данной процедуры предлагается воспользоваться таким механизмом, как заключение соглашения о намерении создать базовую кафедру с последующим подписанием договора.

Алгоритм создания базовой кафедры

После принятия решения о создании базовой кафедры необходимо последовательно осуществить следующие действия:

1. Согласовать и подписать соглашение о взаимодействии при создании базовой кафедры.
2. Ученый совет образовательной организации высшего образования принимает решение о создании базовой кафедры и утверждении положения. Согласование и подписание договора о создании базовой кафедры.
3. Согласование и подписание договора о создании базовой кафедры. Формы необходимых документов в ОмГПУ разработаны.

1. Радионов А. А., Рулевский А. Д. Условия эффективности деятельности базовых кафедр вузов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2016. Т. 8. № 1. С. 87–93.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. М., 2012. № 53 (ч. 1). ст. 7598.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 августа 2013 г. № 958 «Об утверждении Порядка создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы» // Российская газета. 2013. № 211. 20 ноября.

© Безвиконная Е. В., Волох Т. С., 2016

ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического изучения проблемы вовлеченности студентов в образовательный процесс. Показано, что одним из движущих мотивов обучения студентов выступает его вовлеченность в различные виды образовательной деятельности. С целью определения факторов вовлеченности в образовательный процесс были опрошены студенты и преподаватели. Утверждается, что пока в университетской среде отсутствует понимание необходимости создания условий для вовлеченности студентов как мотива обучения, используются достаточно традиционные способы ее поддержания.

Ключевые слова: вовлеченность, мотивация обучения, образовательный процесс, ключевые участники деятельности вуза, способы поддержания вовлеченности.

Качество подготовки специалиста сегодня напрямую зависит от активности основных участников образовательной деятельности в вузах. Исследователи проблем качества подготовки все чаще склоняются к выводу, что качество и результат обучения студентов зависят от того, в какие виды деятельности и каким образом студент включен, насколько заинтересованно он учился, как относился к учебе и сколько времени уделял разным видам деятельности в процессе обучения. Все эти индикаторы отражают такое общее понятие, как «студенческая вовлеченность»: чем больше студент посвящает времени учебной деятельности и чем больше он погружен в эту деятельность, тем выше его вовлеченность. Проблема студенческой вовлеченности изучается давно, но от этого она не становится менее актуальной. Каждый преподаватель использует различные приемы и способы мотивации, но как показывает практика, мотивация быстро затухает или требует постоянной поддержки.

Наибольших успехов в исследовании вовлеченности добились зарубежные исследователи (Астин, Ньюман, Пейс и др.) Теория студенческой вовлеченности берет начало из исследований студенческих отчислений. Исследования зарубежных ученых выявили, что эти два явления тесно взаимосвязаны. В зарубежных исследованиях называются следующие черты данного явления:

1) студенческая вовлеченность – усилия, вкладываемые студентом в обучение, понимание, освоение знаний, навыков или искусство академической работы;

2) студенческая вовлеченность – значимый критерий образовательного успеха студентов и их академического развития;

3) студент может быть мотивирован выполнять какие-то задания и добиваться успеха, но не быть вовлеченным в университетскую жизнь;

ON THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' INVOLVEMENT RESEARCH

Results of theoretical and practical study of the problem of students' involvement in educational process are presented in the paper. It is shown in the paper that one of the main motives of students learning is involvement in different types of educational processes. To evaluate factors of students' involvement in educational process students and lecturers were examined. The authors draw upon the conception of involvement and state that currently people from university sphere do not understand the necessity of creating conditions for students' involvement in educational process as a motive of education.

Keywords: involvement, motivation of learning, educational process, main participants of university activity, ways of involvement maintaining.

4) вовлеченность рассматривается как метод расширения прав и возможностей как студентов, так и преподавателей. В этой модели оба субъекта отношений ответственны за студенческую вовлеченность.

Наиболее популярная концепция студенческой вовлеченности разработана Астином и основана на психологическом понимании явления. По его мнению, студенческая вовлеченность – это совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой для приобретения академического опыта [1]. Студенческая вовлеченность тесно связана с понятием учебной мотивации. Как отмечает И. А. Зимняя, «Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. В мотивацию входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес» [2, с. 197]

Для анализа мотивационной сферы важна характеристика отношения обучающегося к учению. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Автор подразделяет положительное отношение к учению на а) положительное, неявное, активное, означающее готовность обучающегося включиться в учение; б) положительное, активное, познавательное; в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность обучающегося как субъекта общения, как личности и члена общества [3, с. 17]. Опираясь на обозначенные позиции, подчеркнем, что вовлеченность студента может выступать значимым мотивом учения,

определяющим качество подготовки в целом. Астин также считает, что в понятии студенческой вовлеченности большую роль играет поведенческий аспект. Не так важно, что человек думает или чувствует, как то, что он или она делает, как ведет себя, именно это определяет и представляет собой вовлеченность [1]. Можно замотивировать студента, заинтересовать его, но интерес быстро пропадает и соответственно быстро снижается мотивация. Ли Пейс, изучая студенческую вовлеченность, обращает внимание на то, что исследователям необходимо рассматривать возможности университета в ее развитии и поддержке [4]. На поддержание вовлеченности как мотива учения существенное влияние оказывает современное состояние предметно-материальной среды университета: аудиторий, библиотек, лабораторий, залов для спортивных занятий и т. д. С другой стороны, на развитие вовлеченности студентов оказывает влияние характер взаимодействия с преподавателями и сотрудниками университета, включенность в студенческие клубы, общественные организации, в студенческое самоуправление и т. д. Чем чаще студент вовлечен в отношения сотрудничества с разными участниками образовательного процесса, тем выше уровень доверия и эффективной коммуникации между ними.

Д. Фрумин, М. С. Добрякова, изучая проблему «вовлеченности – невовлеченности» студентов считают студентов ключевыми участниками деятельности вуза, от которых зависит реальная результативность работы вуза. «Как показывает практика, они не принимают решений относительно учебных программ, кадров или распределения финансов, но от их усилий, мотивации, ориентаций зависит качество подготовки их как будущих специалистов» [5, с. 167].

С целью исследования вовлеченности студентов Омского государственного педагогического университета было проведено анкетирование 60 студентов факультета МИФиТ. Студентам предоставлялась возможность оценить значимость факторов, определяющих вовлеченность студентов в образовательный процесс вуза. Результаты анкетирования показали, что для большинства студентов важно участвовать в формировании дизайна образовательного процесса (разрабатывать тематическое планирование, учебные программы, составлять расписание занятий, выбирать технологии обучения, оценивать себя и своих товарищей). Также на студенческую вовлеченность влияет университетская комфортная предметно-материальная среда: столовая, удобные аудитории, доступная множительная техника, хорошо оборудованные лаборатории, залы для спортивных занятий и т. д., возможность поработать в студенческом самоуправлении университета. Кроме того, студенты предложили свои факторы повышения студенческой вовлеченности: больше лекций с медиа-материалами, историческими и профессиональными экскурсами, встреч с интересными людьми, которые как-то причастны к изучаемым темам; партнерское, уважительное отношение к студентам, как к будущим коллегам.

Но прежде всего студенты ценят заинтересованность преподавателей в достижениях их учебной деятельности и их личные возможности. Преподавателю должна быть важна точка зрения студента, он должен демонстрировать заинтересованность в успехах студентов, использовать раз-

нообразные методы, средства вовлечения. Если преподаватели будут учитывать индивидуальные особенности студентов (желание учиться, отдаленность университета от места жительства, наличие работы, особенности характера, стиля общения, тип темперамента, тип восприятия информации), то образовательный процесс будет более привлекательным и содействовать раскрытию положительных образовательных возможностей студентов.

В определении позиции преподавателей мы опираемся на несколько отдельных интервью преподавателей. Согласно результатам интервьюирования, большая часть преподавателей удовлетворена качеством подготовки студентов в университете. Проблемы с качеством подготовки специалистов они связывают с «плохими» студентами или слабой материальной базой.

Приведем выдержки из интервью трех преподавателей: «Я активизирую своих студентов различными способами. Ставлю баллы за посещения, контролирую их деятельность, прошу сдавать тетради на проверку, ставлю баллы за каждое выполненное задание. Вообще стараюсь сделать занятия интересными, несмотря на то, что математика – сухая наука. Но главное, я падаю им пример. В будущем они тоже станут преподавателями, поэтому стараюсь, чтобы они стали такими же требовательными, добросовестными. Я всегда открыта для своих студентов, готова им во всем помочь. К каждому студенту у меня индивидуальный подход, учитываю их темп работы и тип мышления»; «Я не ставлю баллы за посещение своих занятий, оцениваю только сделанную работу. Главный мой прием – это страх. Студенты боятся не сдать экзамен, поэтому приходят на мои лекции не за баллами, а за знаниями, которые они проявят на экзамене, и получают за это свои баллы»; «У меня больше демократические отношения к своим студентам. Я не заставляю их учить материал, потому что пока они сами не захотят, они ничего не запомнят и не поймут. Поэтому я стараюсь сделать занятия интересными; прислушиваюсь к мнению студентов и всегда готов поддержать их во всех начинаниях. За посещение занятий баллы я им не ставлю, а приходят они на них, потому что им интересен сам материал».

Признавая существование проблемы недостаточной вовлеченности студентов, преподаватели не называют современных подходов к их решению. Самым результативным подходом называется повышение требований, дополнительные занятия, увеличение продолжительности обучения и т. п.

В связи с этим представляются достаточно конструктивными способы поддержки вовлеченности студентов, которые предлагают Ю. Б. Дроботенко и Е. Г. Альтергот [6]. Исследователи предлагают рассматривать студентов как источник информации. Такая позиция студентов предполагает, что преподаватель изучает их мнение с помощью анкетирования, интервью и т. п. и использует результаты исследования для инициации изменений в процессе подготовки, и тем самым содействует их вовлеченности. Студентам как партнерам и соучастникам преподаватель может делегировать определенные полномочия и ответственность за проектирование образовательного процесса. Даже при достаточной степени активности студентов их деятельность в большей степени организуется и направляется педагогом. «В данном случае

именно студенты являются движущей силой изменений, и решения, принятые студентом или студенческим коллективом, распространяются «снизу вверх» на уровень преподавателя, кафедры, факультета, университета» [6, с. 108].

Резюмируя все вышеизложенное, отметим, что проблема вовлеченности сохраняет свою актуальность и в современных условиях. Выше всего студенты ценят заинтересованность преподавателей в достижениях их учебной деятельности, учитывают их личные возможности. Университет также влияет на вовлеченность через включение студентов в разные виды активности в рамках образовательного процесса. Теория студенческой вовлеченности полагает, что и студент, и преподаватель, и университет ответственны за вовлеченность в процесс подготовки будущего специалиста.

1. Правдина М. Стили преподавания и вовлеченность студентов ГУ ВШЭ в процесс обучения: оценка позитивных эффектов // Мониторинг университета. 2010. № 3. С. 2–11.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Издат. корпорация «Логос», 2000. 384 с

3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.

4. Груздев И. Зарубежный опыт исследований отчисленных студентов // Мониторинг университета. 2011. № 6. С. 8.

5. Фрумин И. Д., Добрякова М. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159–191.

6. Дроботенко Ю. Б., Альтерготт Е. Г. Преподаватели и студенты как агенты образовательных изменений // Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. Вып. 2(13). С. 106–109.

© Дука Н. А., Стомба А. А., 2016

УДК 372.82

О РАННИХ ФОРМАХ РЕЛИГИОЗНОСТИ: МАТЕРИАЛЫ В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

Рассматривается зарождение первобытных верований, объясняются причины их появления, описывается их роль в жизнедеятельности первобытного общества. С изменением общественных условий жизни, первобытные формы верований не исчезли полностью. Одни из них нашли свое место в современных религиях, другие стали неотъемлемой частью бытовых суеверий и предрассудков. Материал предназначен для преподавания курсов религиоведения и истории культуры.

Ключевые слова: мифология, тотемизм, табу, фетишизм, магия, анимизм, первобытные религии.

*Е. В. Козловская
E. V. Kozlovskaya*

ON EARLY FORMS OF RELIGIOSITY: MATERIALS FOR TEACHERS

The article considers the origin of primitive beliefs, explains the reasons of their emergence, and describes their role in life activities of the primitive society. With the change of public living conditions, primitive forms of beliefs haven't disappeared completely. Some of them found their place in modern religions; the others became an integral part of common superstitions and prejudices. The materials are designed for teaching the courses "Religious Studies" and "Cultural History".

Keywords: mythology, totemism, taboo, fetishism, magic, animism, primitive religions.

Единство верований первобытного человека и его представлений о реальном мире отразилось в устной традиции, что способствовало возникновению первобытной мифологии. В первобытном обществе мифология была основным способом понимания мира. Мифология отражает фантастические представления человека об окружающей природной и социальной жизни. Мышление первобытных людей не было отделено от эмоциональной сферы жизни. «Следствием этого явилось наивное очеловечивание окружающей природной среды и вытекающая отсюда всеобщая персонафикация в мифах и широкое «метафорическое» сопоставление природных и культурных (социальных) объектов. Человек переносил на природные объекты свои собственные свойства, приписывал им жизнь, человеческие чувства. Выражение сил, свойств и фрагментов космоса в качестве конкретно-чувственных и одушевленных образов порождало причудливую мифологическую фантастику. Космос час-

то представляется в мифах живым великаном, из частей которого может быть создан мир...» [1, с. 17]. Мифотворчество – одна из существенных сторон истории культуры. Ведущее место в первобытных мифах занимали зооантропоморфные предки и обоготворенные герои, поскольку родство с тотемом, культ умерших предков, представления о магической силе идолов и амулетов являли собой основу духовной жизни. Древнейшие мифы были краткими и простыми по своему содержанию. Затем появляются более сложные мифы, в которых переплетаются разные мотивы и образы, мифы становятся развернутым повествованием эпического характера. Тематика мифов охватывает самый широкий круг главных проблем мироздания.

В мифе происхождение предмета приравнивается к его сущности: «Научному принципу объяснения противопоставляется в мифологии «начало» во времени. Объяснить устроительство вещи – это значит рассказать, как она делалась,

описать окружающий мир – значит рассказать о его происхождении. Нынешнее состояние мира – рельеф, небесные светила, породы животных и виды растений, образ жизни, социальные группировки и религиозные установления и т. д. – все оказывается следствием событий давно прошедшего времени и действий мифических героев, предков или богов» [2, с. 39]. К самым древним мифам относятся мифы о животных, связанные с тотемическими представлениями первобытных людей, а также солярные, лунарные и астральные мифы (о происхождении солнца, луны и звезд).

Миф изображал природу и весь мир, населенными живыми мистическими и фантастическими существами. Мифология имела большое значение в первобытном мировоззрении, которое проявлялось во всеобщности общинно-родовых связей и отношений, перенесенных на природу и на весь мир в целом, который воспринимается как универсальная родовая община. Таково социально-историческое происхождение мифологии, и именно поэтому она имела всеобщее распространение в течение тысячелетий.

Мифотворчество сопровождалось различными типами верований. Фетишизм (от фр. *fetich* – идол, талисман, от португальского *feitico* – заколдованная вещь) – это поклонение неодушевленным предметам, которым приписывались сверхъестественные свойства [3, с. 145]. Такие предметы назывались фетишами. Фетишем мог стать любой предмет: камень, дерево, клык зверя. Позднее человек сам изготавливал фетиши в виде деревянных фигурок или каменных изваяний (идолов).

В качестве примера архаического фетиша можно упомянуть дельфийский омфал, или «пуп земли». Когда-то Рея, желая спасти новорожденного Зевса от своего мужа Кроноса, дала ему вместо младенца камень, завернутый в пеленки, который Кронос и проглотил. Затем, извергнутый Кроносом, камень был помещен в Дельфах как центр земли и стал почитаться как святыня. Древние люди облачали его в разные одежды и окуривали разными благовониями.

Первобытный человек, в силу своего ограниченного сознания, приписывал обычным предметам и явлениям необычные для них свойства, сверхъестественную силу. Так постепенно появляются религиозные верования. Древний человек принимал случайные связи за главные. Например, заметив сходство камня с животным, он брал этот камень на охоту, и если охота была удачной, то человек считал, что камень, похожий на животное – основная причина удачной охоты. Так обычным предметам приписывались сверхъестественные свойства.

В некоторых современных религиях фетишизм сохранился в виде веры в талисманы и амулеты. Амулет (от лат. *Amuletum* – оберег) – предмет, который, по суеверным представлениям, способен охранять его владельца от бедствий. Талисман (от позднегреч. *telesma* – посвящение, чары) – предмет, который, по суеверным представлениям, приносит счастье, удачу, или выступает в роли оберега. Современными фетишами (талисманами и амулетами) у суеверных людей являются, например, подковы, кулоны, слоники, игрушки, счастливые проездные билеты.

Постепенно внутреннее значение физического тела начинает отделяться от него самого и приобретает более

самостоятельное значение. Появляется анимизм (от лат. *animus* – дух). Анимизм – вера в существование духов, переселение душ, одухотворенных сил природы, животных, растений и некоторых неодушевленных предметов, связанная с приписыванием им разумного начала и сверхъестественных свойств. Суть анимизма состоит в признании самостоятельной, способной существовать отдельно от человека, животных, растений некой силы или существ, способных соединяться с ними и их покидать [4, с. 284].

Наиболее ранней формой анимизма является вера в духов. Этнографы объясняют появление мира духов своеобразным истолкованием первобытным человеком целого ряда оптических и акустических явлений: теней, эха, отражений, шумов и т. д., в реальности которых он не сомневался, поскольку об их существовании свидетельствовали его чувственные восприятия. Эти восприятия приводили первобытных людей к заключению, что в окружающем мире, наряду с обычными телесными, вполне осязаемыми вещами и существами, имеется еще ряд таких же реальных, как и он сам, существ, которые обладают свойством быть неуловимыми в своей телесности. Эти существа – духи.

Для первобытного человека духи не считались сверхъестественными, они принадлежали к такому же естественному порядку, как и прочие вещи и явления природы. Их единственная отличительная особенность – способность быть неуловимыми, принимать вид любого предмета, дерева, камня и т. д. Мир духов – это невидимый мир. Позднее этот невидимый мир начал наделяться таинственной силой, появилось разграничение на добрых и злых духов.

Первобытные люди верили в сверхъестественные связи между людьми и животными. На раннем этапе формирования человеческого общества тотемизм выполнял регулятивную роль семейно-бытовых и социальных отношений. Сущность тотемизма заключалась в вере в существование особой связи между группой людей (племенем или родом) и определенным видом животных или растений. Первобытные люди считали своими сверхъестественными родственниками тотемы животных. Тотемы воспринимались людьми как покровители рода или племени, защитники и заступники, помощники в разрешении каких-либо проблем. Тотемы считались братьями и сестрами людей, и поэтому зачастую свои родовые коллективы первобытные люди называли их именами. Изначально в качестве тотемов почитались только те животные, на которых охотились. Затем (с увеличением человеческих коллективов) родственные отношения были распространены и на других животных, у отдельных народов – на растения, предметы и природные факторы.

Тотемизм имеет две основные черты: 1. Выделение в качестве главных объектов поклонения тотемических духов, т. е. двойников тотемов. Это поклонение выражалось через молитвы-просьбы, ритуальные пляски, табу, жертвоприношения, изготовление и почитание изображений тотемов, тотемические праздники. Особым способом поклонения были обряды уподобления тотемам. 2. Разрешение убивать и поедать тотема, которому поклонялись, только при условии соблюдения особых религиозных процедур. Важно было: убить и съесть по правилам, т. е. так, чтобы не нанести вред тотемическому духу. Тотемизм до сих пор присутствует в некоторых современных религиях. Особенно сильно

его влияние в индуизме, где многие животные почитаются как «священные» (например, корова). Тотемические верования являют собой систему жизнедеятельности людей, их повседневных поступков, их отношений с окружающей средой, с другими людьми. Важнейший элемент этой жизнедеятельности – тотемическая обрядность [5, с. 214].

Параллельно с тотемизмом существует обычай табуирования – запрета на некоторые формы поведения. Классической страной, в которой система табу получила свое наибольшее развитие, является Полинезия. В Полинезии система запретов охватывала все сферы жизни и являлась единственной формой регламентации, заменявшей все то, что в современном обществе обеспечивается моралью, религией, правом. Запрет налагался на употребление в пищу мяса какого-либо животного (тотема), общения постороннего с женщиной после ее брака, работу в какой-либо определенный день (например, субботу). Действия табуированных объектов являются двойственными – опасными и полезными. Из верований связанных с табу происходит также деление всех объектов на чистое и нечистое. Чистые – значит невредимые, с ними можно иметь дело. Нечистые – несущие в себе нечто губительное и опасное [6, с. 135].

Так, например, у евреев и народов, исповедующих ислам, мясо свиньи считается нечистым и потому не употребляется в пищу. Вразумительного объяснения этому нет, а ссылки на то, что это грязное животное, выглядят, не особо убедительно, так как свинья – это очень разборчивое в питании животное. Следует сказать, что большинство запретов и обрядов, связанных с этой системой непонятны и иррациональны. Единственное их основание – это идущий из глубины веков принцип запретного.

Наряду с тотемизмом и табу значительное место в жизнедеятельности первобытного человека занимала магия (греч. *magica* – колдовство, чародейство) – совокупность представлений и обрядов, в основе которых лежит вера в таинственные силы, с помощью которых, путем определенных символических действий возможно оказать влияние на людей, предметы, ход событий в нужном для человека направлении.

Можно выделить следующие основные виды магии:

1. Производственная магия – заклинания орудий труда, вызов дождя, обряды, призванные обеспечить удачную охоту или хороший урожай. Это наиболее распространенный вид магии. Первобытный человек перед охотой на зверя совершал целую систему магических обрядов. Например, перед охотой на медведя или оленя совершались магические действия, в процессе которых охотники стреляли в чучело или иное изображение этого зверя. Считалось что, если они удачно стреляли в эти изображения, то в реальной охоте у них будет положительный результат. Во время этих действий совершались ритуальные танцы, имитирующие телодвижения охотника во время выслеживания зверя, погони и т. д. и выкрикивались определенные заклинания. В ходе развития появлялись новые разновидности производственной магии: земледельческая, скотоводческая, гончарная, кузнечная, спортивная, учебная.

2. Лечебная магия – заклинания, молитвы, снадобья от болезней.

3. Вредоносная магия – «наведение» порчи на врага. Эта магия, согласно верованиям первобытных людей, пре-

дохраняла общину от злых умыслов иноплеменников, наносила последним вред, или даже вызывала смерть.

4. Предохранительная магия – особая разновидность религиозных табу – запреты на совершение каких-то определенных действий, якобы могущих навлечь сверхъестественным образом несчастья и беды.

5. Военная магия – ритуальные пляски воинов, заговаривание оружия.

6. Метеорологическая магия, или магия погоды – земледельческие племена прибегали к ней, чтобы вызвать дождь, необходимый для хорошего урожая.

7. Любовная магия – различные способы «привораживания» и «отвораживания» и др.

Магия пронизывала все сферы жизнедеятельности человека. Однако Б. Малиновский отмечал, что магические действия применяются там, где деятельность в большей мере носит вероятностный или опасный характер. Так, в рыболовстве магические приемы практикуются при промысле акул и других крупных рыб. Строительство лодки сопровождается магическим обрядом, строительство дома – не всегда. На основании этих фактов Б. Малиновский делает вывод, что «магические представления и действия возникают тогда, когда человек не уверен в своих силах, когда он сталкивается с проблемами, решение которых зависит не столько от него самого, сколько от множества привходящих факторов. Именно эта зависимость и заставляет человека полагаться на помощь таинственных сил и совершать символические действия» [2, с. 97].

В современной культуре, как отголоски магии, существует множество ритуалов, которые люди, вполне осознанно, используют в повседневной жизни. Вот, например, интересный ритуал, связанный со студенческой жизнью: чтобы получить отличную оценку, студенты кладут в обувь под пятку пятикопеечную монету. Или другой пример, перед экзаменом категорически запрещается стричь волосы, бриться и мыть голову (считается, что это может способствовать получению плохой оценки, так как все полученные знания смываются водой).

Также в этой связи стоит упомянуть ритуалы, возникшие как результат смешения религиозных идей с народными магическими культурами. Например, в селах до настоящего времени сохранилось поверье выбрасывать оставшуюся после трапезы пищу, а до еды ее непременно следует прикрывать. Считается, что в оставленную без крышки пищу, может «черт нагадить». Корни этой традиции восходят к древнему табу, согласно которому нельзя есть в присутствии других людей, а после еды от остатков пищи следует избавляться. Подобные ритуалы призваны предохранять человека от порчи, которая может быть наведена через остатки пищи, которые, как считается, связаны с пищей, находящейся в желудке. Многие этические запреты также берут свое начало в магии, например запрет свистеть в доме. В деревнях обычно говорят: «не свисти, а то хозяйство просвистишь» или «не свисти, а то денег не будет». Аналогично можно интерпретировать запреты переворачивать хлеб «вверх ногами», класть на стол ключи и др.

Кроме того, существует множество ритуалов, которые люди совершают неосознанно, под влиянием общественных традиций. Огромное число ритуалов, связанных

с правилами хорошего тона, являются пережитками первобытной предохранительной магии. Например, истоки закона гостеприимства, принятого практически у всех цивилизованных народов, лежат в древнем предохранительном ритуале против наведения порчи через недоеденную пищу. Изначально смысл этого ритуала заключался вот в чем: гость, разделяя трапезу с хозяевами, тем самым демонстрирует, что он не имеет намерения навести на них порчу, поскольку через совместно съеденную пищу эта порча может нанести вред и ему самому. Так же можно объяснить широко распространенный на сегодняшний день обряд «чоканья» бокалами. Первоначально этот ритуал предназначался для того, чтобы, разбрызгиваясь, напитки ритуально смешивались.

С изменением общественных условий жизни, первобытные формы верований не исчезли полностью. Одни из них были поглощены сменившими их религиями, другие оттеснены в сферу бытовых суеверий и предрассудков. Так, амулеты и талисманы являются пережитком первобытного фетишизма. Магические верования и ритуалы легли в основу культовой практики многих религий. Значительное место они занимают в системе бытовых суеверий: вера в порчу,

в гадания, заговоры и т. д. Анимизм также является неотъемлемой частью современных религий и обыденно-бытовых суеверий.

1. Тейлор Э. Б. Миф и обряд в первобытной культуре / пер. с англ. Д. А. Коропчевского. Смоленск: Русич, 2000. 624 с.

2. Малиновский Б. Магия, наука и религия. М.: Рефл-бук, 1998. 294 с.

3. Фрезер Д. Д. Золотая ветвь. М.: АСТ-ИЗДАТЕЛЬСТВО, 2003. 781 с.

4. Леви-Строс К. Структура мифа. СПб.: Кн. Дом, 1992. 346 с.

5. Мифы народов мира. Энциклопедия / гл. ред. С. А. Токарев. М.: Совет. энцикл., 1980. 672 с.

6. Зубов А. Б. История религии. М.: МГИМО-Университет, 2006. Кн. 1. 436 с.

© Козловская Е. В., 2016

УДК 376.1

*Н. В. Кравченко
N. V. Kravchenko*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБКУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА-КАДЕТА

Статья посвящена особенностям формирования субкультуры современного подростка-кадета. Выделены элементы и специфика субкультуры современного подростка-кадета, позволяющие считать ее автономным целостным образованием. Исследование проводилось на базе Омского кадетского военного корпуса.

Ключевые слова: субкультура, субкультура современного подростка-кадета, социальная основа субкультуры современного подростка-кадета, характеристики субкультуры современного подростка-кадета, особенности формирования субкультуры современного подростка-кадета.

PECULIARITIES OF FORMATION OF THE PRESENT JUNIOR CADET'S SUBCULTURE

The article is devoted to peculiarities of formation of the present junior cadet's subculture. The elements and characteristics of the present junior cadet's subculture, that allow us to consider it an autonomous integral formation, are emphasized. The research was conducted on the base of the Omsk Cadet Military Corps.

Keywords: subculture, present junior cadet's subculture, social basis of the present junior cadet's subculture, characteristics of the present junior cadet's subculture, peculiarities of the present junior cadet's subculture.

Актуальность рассмотрения особенностей формирования субкультуры современного подростка, обучающегося в кадетском военном корпусе, обусловлена малой изученностью субкультур современных подростков вообще и субкультуры современного подростка-кадета в частности.

Общее понятие субкультуры (лат. *sub* – под и *cultura* – культура; подкультура) достаточно основательно раскрыто в социологии, антропологии и культурологии и обозначает культуру части общества, которая отличается своим поведением от преобладающего большинства, а также социальные группы носителей этой культуры. [1, с. 161]. Общеизвестен тот факт, что субкультура может отличаться от доминирующей культуры собственной системой ценностей, языком, манерой поведения, одеждой и другими аспектами. Различия между носителями субкультур определены полом,

возрастом, родом занятий, национальностью и другими признаками, среди которых немаловажное значение имеют социальные события, приводящие к изменению образа и уровня жизни индивида в обществе.

Анализ состояния изученности рассматриваемой проблемы позволяет констатировать отсутствие общепризнанной типологии субкультур, что дает нам право выделить субкультуру современного подростка-кадета как автономное целостное образование.

Социальной основой данной субкультуры выступают: подростковый возраст, гомогенный состав (мальчики), оторванность от семьи и проживание в условиях круглосуточного пребывания в общеобразовательном учреждении, особый уклад жизни с четким регламентом деятельности, элементы военной армейской культуры в повседневной жизни, военно-

профессиональная направленность содержания образования. Это особая форма организации подростков с определенным стилем жизни, отличающаяся нормами, поведением, формой одежды, наличием особых внешних атрибутов и военно-патриотическим содержанием воспитания.

Вместе с тем речь идет о субкультуре подростка, в силу чего просматриваются общие для подростков тенденции. Так, обучающимся, вступившим в подростковый возраст, свойственен подъём энергии и широта склонностей, потребность испытать, применить свои крепнущие силы, стремление к самоутверждению [2]. Следует отметить, что важнейшей особенностью подростков является постепенный отход от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, всё большая опора на внутренние критерии. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками. У них наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Именно здесь устанавливается определенный круг интересов, который постепенно приобретает устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка [3].

Подростковый возраст (11–14 лет) характеризуется максимальным темпом роста, усилением окислительных процессов, нарастанием функциональных резервов организма, резко выраженными эндокринными сдвигами, процессами морфологической и функциональной дифференциации головного мозга и внутренних органов. Высокого уровня достигает способность управлять своим вниманием: увеличивается объем внимания, вырабатывается умение концентрировать и распределять его. Все это позволяет выполнять сложные виды деятельности. Создаются предпосылки для овладения практически любым видом движения и физической активности.

Учет этих общих подростковому возрасту характеристик при создании и реализации образовательной среды военно-профессиональной направленности формирует особый стиль поведения, самостоятельность мышления, высокую мобильность и адаптивность кадетов, отличающие их от подростков-сверстников. Уже с 6-го класса у кадетов начинается, а в 8–9-х классах активно развивается деятельность по подготовке себя к будущему. Это позволяет преподавателям и воспитателям своеобразно сочетать игру как форму организации урочной и внеурочной деятельности с элементами самовоспитания и самообразования.

Развитие взрослости кадета-подростка происходит сразу в нескольких направлениях, в разном темпе, разными способами: в практике определенным образом построенных отношений, через подражание и прямое заимствование, самовоспитание и самообразование, усвоение знаний о военной службе в Вооруженных Силах РФ, о жизни военных.

В душе каждого подростка-кадета происходит усвоение тех или иных норм, ценностей, общих требований, способов поведения, становление личностных ценностей, которые определяют направление и содержание будущей профессиональной деятельности, критерии оценок и самооценки. Ориентация на определенные образцы, общепринятые в кадетском военном корпусе, во многом определяет содержа-

ние формирующихся жизненных и профессиональных ценностей и смыслов подростка-кадета.

К характеристикам субкультуры современного подростка-кадета относятся такие элементы ее сохранения и проявления, как сложившиеся способы жизнедеятельности в форме традиций, санкций за нарушения принятого порядка, воспроизводство образцов поведения и пр. Особое место занимает воспитание сознательной дисциплины и культуры поведения кадета. Дисциплина предполагает организованность, порядок во всем и отражает соответствие поведения и образа жизни кадета правилам и нормам, сложившимся в первую очередь в армии.

Дисциплинированность как качество личности кадета характеризует ее поведение в различных сферах жизни и деятельности и проявляется в выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться и личным, и общественным целям, установкам, нормам и принципам. К ним относятся принятый порядок в стенах кадетского военного корпуса, соблюдение кадетами правил взаимоотношений с обучающимися и педагогами, обязательность выполнения всеми принятых правил и предписаний. Являясь составной частью нравственности, дисциплина кадетов состоит в знании правил поведения, установленного порядка и их сознательного выполнения. Закрепившиеся правила поведения определяют действия и поступки личности кадета. Дисциплина готовит кадета к военно-профессиональной деятельности. Выделяя проявление дисциплинированности как особый элемент субкультуры подростка-кадета, мы не сводим дисциплину только к подчинению. Дисциплина рассматривается в контексте свободы как субъективная способность личности кадета к самоорганизации, достижению собственных целей эффективным и исторически выработанным способом.

Нельзя не согласиться с И. Кантом, утверждавшим, что взращивание детей есть процесс, в котором актуализируются категории свободы и необходимости. Большее значение при этом приобретает необходимость, а не свобода, поскольку сущность культуры И. Кант видит в принуждении и считает, что процесс ее освоения нельзя превращать в игру. Свобода и необходимость лежат также в дозировании знания, выборе предмета обучения в соответствии с возрастом, в дифференцировании школы и жизни [4, с 409]. Справедливым, на наш взгляд, является и утверждение О. С. Газмана о том, что способность личности выбирать свою линию поведения в различных обстоятельствах (самоопределение) и является нравственной предпосылкой ответственности за свои поступки. [5]. Бесспорно, что, обладая самодисциплиной, кадет защищает себя от случайных внешних обстоятельств, увеличивая тем самым степень собственной свободы.

Следует отметить, что дисциплинированность как личностное качество подростка-кадета имеет разные уровни развития, и находит свое отражение в понятии культуры поведения, представленной различными сторонами нравственного поведения личности: культуры общения, культуры внешности, культуры речи и бытовой культуры.

Особое значение при формировании субкультуры подростка-кадета имеет личный пример и личное воздействие

воспитателей-офицеров, являющиеся эффективным воспитательным средством. И это не случайно, так как на протяжении двух с лишним столетий в основе русской офицерской гуманистической идеологии и морали лежало выполнение воинского долга перед Отечеством. Русское офицерство по праву называют патриотическим слоем нашего общества, так как для офицера главным считались и считаются преданность Отечеству и любовь к избранной профессии. Центральное место в системе морально-нравственных представлений русского офицерства всегда занимало понятие офицерской чести.

Таким образом, субкультура современного подростка-кадета представляет систему, позволяющую ему осмыслить специфику своего особого положения и формировать (поддерживать) устойчивую культурную идентичность.

УДК 378.141 : 811:111

ПРАВИЛА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УНИВЕРСИТЕТОВ (ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЭТАП)

Статья посвящена проблеме организации преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов. На основе собственного опыта преподавания иностранных языков в высшей школе, автор определяет природу коммуникативных барьеров, возникающих у студентов в процессе изучения иностранного языка. Определены факторы, влияющие на успешность овладения иностранным языком специалистов неязыковых специальностей. Проведённое исследование позволяет автору сформулировать правила преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов на организационно-методическом этапе.

Ключевые слова: разделение студентов на группы, правило преподавания, преподавание английского языка, студенты неязыковых специальностей, этапы преподавания.

Неотъемлемой характеристикой специалиста высокого класса является способность обучаться на протяжении всей жизни. Эта характеристика приобретает особую актуальность в условиях современного быстро меняющегося мира, поскольку развитие научной мысли способствует тому, что полученные знания, приобретённые умения и навыки достаточно быстро «устаревает». Сегодня специалист не может успешно выполнять поставленные перед ним задачи, опираясь на полученный ранее «багаж знаний». Следовательно, поддержание высокого уровня квалификации требует от человека «обновления» имеющихся знаний, расширения профессионального кругозора.

Одним из условий профессионального совершенствования человека выступает ознакомление с предлагаемыми новациями в определённой области научного знания, изучение опыта зарубежных специалистов, изложенного

1. Психолого-педагогический словарь. / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.

2. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. 288 с.

3. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.

4. Кант И. О педагогике // Кант И. Собр. соч.: в 8 т. М.: ЧОРО, 1994. Т. 8. С. 399–462.

5. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 9–25.

© Кравченко Н. В., 2016

*Д. С. Мацько
D. S. Matsko*

THE RULES OF TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES (METHODOLOGICAL STAGE)

The article deals with the problem of teaching English to university students of non-linguistic specialties. Experience in teaching foreign languages at higher educational establishments enables the author to reveal students' communicative barriers when studying foreign languages. The factors that help the students of non-linguistic specialties master their language skills are pointed out and thoroughly examined. As a result, the author reveals the rules of teaching English to university students of non-linguistic specialties which must be applied at the methodological stage.

Keywords: rule of teaching, stages of teaching, streaming, students of non-linguistic specialties, teaching English.

в научных публикациях, участие в научных мероприятиях разного уровня представительства с целью обмена опытом и установления профессиональных контактов с зарубежными коллегами. Развитие телекоммуникационных технологий существенно облегчает отечественным специалистам возможности приобщения к передовому опыту и профессионального роста. Необходимым условием повышения специалистом своей квалификации является уровень владения иностранным языком как средством профессионального общения представителей разных стран. Изучение иностранного языка является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки в высшей школе. В частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования отмечается, что владение иностранным языком способствует решению выпускником профессиональным задач [1, с. 3].

На данном этапе английский язык является одним из ведущих мировых языков, имеющим статус языка международного общения, науки, культуры и спорта. По данным Европейской комиссии, граждане стран ЕС наиболее часто выбирают именно английский язык для изучения в качестве первого иностранного языка [2, с. 63]. Более того, 41% европейцев заявили о том, что владеют английским языком (из числа тех, для кого английский язык не является родным) [Там же]. Не следует также забывать и о необходимости овладения английским языком в контексте развития туризма, проведения мероприятий международного уровня. На наш взгляд, данные факты объясняют возрастание интереса к изучению английского языка в обществе в целом и в высшей школе в частности.

В последнее время процесс преподавания иностранных языков всё чаще становится объектом научного интереса зарубежных и отечественных учёных. Так, процесс становления и развития иноязычного образования в вузах России рассматривается в диссертации Л. А. Дейковой [3]. Проблема учёта индивидуальных особенностей обучающихся в процессе изучения иностранного языка находит своё отражение в работах Г. Я. Данилевской-Бабий, Д. Хикс (D. Hicks) [4; 5]. Становлению субъектной позиции студента неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка посвящено диссертационное исследование Н. А. Иванцовой [6]. Вместе с тем деятельность преподавателя в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей университетов требует дальнейшего осмысления.

Представим авторское видение правил организации преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов. По мнению О. Ю. Ефремова, правила обучения представляют собой конкретные указания педагогу на то, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации [7, с. 182]. Таким образом, в контексте нашей статьи под правилами преподавания понимаем систему указаний, регламентирующую деятельность преподавателя по организации процесса обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей университетов. Выявление правил преподавания предусматривает определение этапов преподавания английского языка и задач каждого из этапов. На наш взгляд, процесс преподавания иностранного языка в высшей школе состоит из следующих этапов:

- организационно-методического (сущность этапа заключается в разделении студентов на подгруппы, определении задач учебного процесса в целом и каждого конкретного занятия, определении средств (методов, приёмов и форм работы) достижения поставленных задач);
- процессуального (на этом этапе преподаватель реализует выбранную стратегию организации учебного процесса);
- оценочного (преподаватель оценивает эффективность проведённой работы, определяет степень реализации поставленных задач и корректирует программу учебного процесса).

Обратимся к правилам преподавания английского языка, которым преподаватель должен следовать на организационно-методическом этапе преподавания. Работа преподавателя со студентами начинается с процесса

формирования учебных подгрупп и выбора учебно-методического обеспечения дисциплины. В английском языке данная процедура получила название **streaming**. **Streaming** (англ. *stream* – параллельный класс, сформированный с учётом индивидуальных особенностей учащихся) представляет собой процедуру формирования учебных групп в соответствии со способностями студентов [8, с. 476].

Следовательно, первым вызовом для преподавателя при организации обучения английскому языку является проблема формирования учебных групп. Как показывает Д. Хикс (D. Hicks), **формирование учебных групп происходит**, как правило, по результатам определённых тестов, успешность выполнения которых позволяет разделить студентов на «сильные» и «слабые» группы. Однако, как отмечает исследователь, зачастую тесты представляют собою набор грамматических упражнений, с помощью которых диагностируется исключительно уровень знаний студентов по грамматике иностранного языка в ущерб другим видам речевой деятельности [5, с. 28].

В научной литературе по методике преподавания иностранных языков выделяются две группы видов речевой деятельности:

- 1) рецептивные, которые направлены на восприятие и осмысление индивидом информации на иностранном языке (аудирование, чтение);
- 2) продуктивные, направленные на продуцирование новых идей на иностранном языке [9].

Кроме того, при выполнении тестов нельзя исключать случайный характер представления студентом правильного ответа и возможность банального списывания (прямо пропорциональную количеству студентов). На наш взгляд, только максимально полная диагностика видов речевой деятельности позволяет получить объективную оценку уровня языковой подготовки студента. Так, в процессе деления на группы мы обычно предлагаем три вида заданий. Сначала студенты должны прослушать небольшой текст и ответить на подготовленные преподавателем вопросы (диагностируются умения аудирования). Затем студенты получают небольшой текст для чтения и вычленения главной идеи последнего (анализируются навыки чтения). Каждый студент получает отдельный текст. Подготовка текстов не сопряжена для преподавателя с какими-то трудностями, поскольку тексты должны быть небольшими по объёму и количество студентов преподавателю известно до проведения процедуры формирования групп. Особое внимание в процессе анализа уровня языковой подготовки студентов мы уделяем говорению. Данный вид речевой деятельности позволяет преподавателю оценить уровень владения лексическим и грамматическим материалом, навыками спонтанной речи. Темы для беседы задаются ситуативно. Тематика может быть разнообразной: предпочтения в еде / семье («Your favourite dish / cuisine», «Your family»), карьера («Your career plans» / «Your future profession»), спорт («Your favourite kind of sport») и т. д. При формировании учебных групп преподаватель английского языка должен оценивать все виды англоязычной речевой деятельности студентов для диагностики уровня языковой подготовки обучающихся.

Как показывает практика, уже на этапе разделения на группы студенты нередко испытывают своеобразный «барьер неудачника» (ошибочную уверенность в том, что они не

смогут достичь успеха в овладении иностранным языком). В этой связи весьма показателен вопрос одной из студенток, заданный автору этих строк во время процедуры формирования учебных групп. Студентка спросила: «Вы нас делите на «плохих» и «хороших»?». Преподавателю следует обратить особое внимание на возникновение данного барьера, поскольку отнесение студентом себя в разряд «плохих» способно оказать (и оказывает!) негативное влияние на успешность овладения иностранным языком. Педагог должен оперативно «снять» страхи студентов. Мы, например, в таких случаях заявляем, что хотели бы познакомиться со студентами, выяснить их предпочтения.

Как справедливо замечает Д. Хикс, каждая группа представляет собой «смешанную способность» («mixed ability») [5, с. 29]. Иными словами, в одной подгруппе обучаются студенты, у которых виды речевой деятельности развиты неодинаково. Более того, ратуя за практику формирования «смешанных» учебных групп по английскому языку, автор этих строк в качестве аргумента может привести собственный опыт. Окончив курс общеобразовательной школы, автор несколько «проигрывал» студентам специализированных школ в уровне языковой подготовки. Однако обучение в одной подгруппе с выпускниками школ, углублённо изучавшими английский язык, позволило ему со временем повысить уровень англоязычной подготовки. Таким образом, на организационно-методическом этапе преподавания преподавателю целесообразно сформировать «смешанные учебные группы» по изучению английского языка.

Следует заметить, что данное правило «не работает» в случае, если студенты неязыковых специальностей до поступления в университет не изучали английский язык. В этой ситуации, как правило, формируется отдельная учебная подгруппа, студенты которой начинают изучение английского языка «с нуля».

Наряду с формированием подгрупп, не менее важным вопросом организации учебного процесса является выбор учебно-методического комплекса дисциплины (учебников, учебных пособий и т. д.). Сегодня существует достаточно большой ассортимент учебной и справочной литературы по иностранным языкам (в частности, английскому). Практика преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов показывает, что на начальном этапе обучения достаточно эффективным является учебник «Практический курс английского языка» под редакцией В. Д. Аракина. Эффективность данного учебника обеспечивается соединением в данном комплексе основных дидактических принципов:

- доступности (доступное изложение фонетического и грамматического материала);
- наглядности (представление грамматического материала в таблицах);
- посильности (изложение материала предполагает успешное усвоение);
- переход от простого материала к сложному («новый» материал является логическим продолжением уже изученного);
- практическая ориентированность (в учебнике содержатся переводные упражнения, упражнения на отработку

речевых навыков, отработку и закрепление отдельных лексических единиц).

Отдавая должное методической компетентности коллектива авторов, рискнём предположить, что определённым недостатком учебника является отсутствие заданий для аудирования. Кроме того, следует помнить, что язык является живым организмом, отражающим характерные черты того или иного периода развития цивилизации. Соответственно, в процессе преподавания языка необходимо постоянно стремиться к обогащению словарного запаса студентов, вводя новейшую лексику, связанную с развитием общества. В связи с вышеизложенным, целесообразным, на наш взгляд, является использование преподавателем комплекса учебно-методических разработок, направленных на развитие всех видов англоязычной речевой деятельности студентов.

Успешность обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей в значительной степени зависит от выбора преподавателем методов и способов обучения. Такой выбор предполагает учёт педагогом индивидуальных особенностей студента и направления его подготовки. Практика преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей показывает, что языковое чутьё таких студентов зачастую менее выражено, нежели языковое чутьё студентов-филологов. В этом случае, как правило, возникает «барьер индивидуальных особенностей», который, на наш взгляд, может быть преодолен, если преподаватель при изложении материала исходит из принципов доступности и наглядности. Так, при изучении студентами грамматики английского языка автор этих строк зачастую использует алгоритмы. Мы разделяем мнение Л. Н. Кашириной о том, что грамматика является именно той сферой, которая может быть сведена к конечному набору правил [9, с. 45]. Практика показывает, что на начальном этапе обучения алгоритм является способом доведения грамматической компетенции студентов неязыковых специальностей «до автоматизма». Таким образом, на организационно-методическом этапе преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей преподавателю необходимо следовать правилу алгоритмизации изложения грамматического материала.

Залогом овладения английским языком как средством общения (как и залогом успешности любой деятельности) выступает мотивация. Основой мотивационного обеспечения процесса обучения английскому языку является создание преподавателем внутренней потребности к изучению иностранного языка. Как справедливо замечает С. Ю. Николаева, основным подвидом внутренней мотивации выступает мотивация успешности [10, с. 33]. Иными словами, студент успешно овладеет языком, если будет понимать, что полученные знания будут способствовать его профессиональному совершенствованию и карьерному росту. Так, в процессе работы со студентами специальности «Начальное образование» мы предлагаем студентам задания, направленные на решение проблем начальной школы. Следовательно, одно из ключевых правил организации преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов на организационно-

методическом этапе заключается в ориентации процесса обучения английскому языку на решение студентами профессиональных задач.

Необходимым условием профессионального становления личности является владение иностранным языком как средством профессионального общения. Интерес к изучению английского языка в высшей школе продиктован ведущей ролью английского языка во всех сферах человеческой деятельности. Успешность овладения студентами неязыковых специальностей университетов английским языком в значительной степени зависит от преподавателя, следования педагогом правилам преподавания.

Итак, автором предложены следующие правила организации преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей университетов:

- 1) оценивание всех видов англоязычной речевой деятельности студентов;
- 2) формирование «смешанных» групп по изучению английского языка;
- 3) использование преподавателем комплекса учебно-методических разработок, направленных на развитие всех видов англоязычной речевой деятельности студентов;
- 4) алгоритмизация изложения грамматического материала;
- 5) ориентация процесса обучения английскому языку на решение студентами профессиональных задач.

Безусловно, материал статьи не исчерпывает всех вопросов обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей университетов. Перспективы дальнейших научных поисков видим в определении правил преподавания английского языка на процессуальном и оценочном этапах.

УДК 355.233, 37.047

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена актуальной проблеме современной военной педагогики – состоянию военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи. Автор раскрывает современное состояние и уровень разработки проблем военно-профессиональной ориентации, определяет подходы к их решению.

Ключевые слова: военно-профессиональная ориентация, тенденции развития военно-профессиональной ориентации, проблемы военно-профессиональной ориентации, педагогическая система.

Задачи современного этапа военного строительства не могут быть решены без внимания к кадровому вопросу, к подготовке квалифицированного офицера. «Современная армия – это прежде всего грамотные, подготовленные люди, способные применять самые передовые системы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20111115120152.pdf> (дата обращения: 13.05.2015).

2. Fakten und Zahlen zur Europäischen Union. Luxemburg: Amt fuer aemtliche Veroeffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. 80 s.

3. Дейкова Л. А. Становление и развитие иноязычного лингвистического образования в вузах России (историографический аспект) : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2011. 220 с.

4. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання англійської мови // Іноземні мови. 2001. № 1. С. 15.

5. Hicks D. Mixed Ability classroom // Іноземні мови. № 2. С. 28–29.

6. Иванцова Н. А. Становление субъектной позиции студента неязыкового вуза в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2011. 24 с.

7. Ефремов О. Ю. Педагогика. СПб. : Питер, 2010. 352 с.

8. Мюллер В. К. Англо-русский словарь. М.: Совет. энцикл., 1969. 912 с.

9. Каширина Л. Н. Алгоритмы в обучении грамматике французского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 44–46.

10. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.

© Мацько Д. С., 2016

И. А. Подворный
I. A. Podvorny

PROBLEMS OF THE CURRENT STATE OF MILITARY-VOCATIONAL COUNSELLING OF THE STUDENTS

The article is devoted to the actual problem of modern military pedagogics – to the condition of military-vocational counselling of the students. The author reveals the current state and the layer of the problem development of a military-vocational counselling, sets the trend for its progress, and approaches to the given problems.

Keywords: military-vocational counselling, development trend of military-vocational counselling, problems of military-vocational counselling, a pedagogical system.

вооружения, – отметил Президент Российской Федерации В. В. Путин. – Специалисты, обладающие глубокими знаниями и высоким уровнем общего образования и культуры. Сегодня индивидуальные требования к каждому офицеру и солдату существенно возрастают» [1]. Задачи военного

строительства решаются в условиях постоянного усложнения требований военно-профессиональной деятельности к качествам офицера, которые уже не могут быть сформированы исключительно в процессе военного образования. Ключевые характеристики военного профессионала все более определяются личностными качествами кандидата на поступление в военный вуз, мотивацией военно-профессиональной деятельности, военно-профессиональной направленностью и пр., что актуализирует важность военно-профессиональной ориентации молодежи.

В современных условиях социальные и личностные характеристики молодых людей в условиях ослабления влияния основных институтов воспитания не в полной мере отвечают возрастающим запросам к абитуриенту военного вуза. Профессиональный отбор, даже при усиливающемся конкурсе, не способен обеспечить потребности военного вуза в обучающихся, требуется достаточно длительная довузовская подготовка кандидатов. Сегодня уже очевидно, что проблему повышения качества набора в военный вуз не решило повышение уровня социальной защиты и материального обеспечения офицера. Напротив, эти шаги вызвали приток кандидатов с преобладающей прагматической мотивацией профессионального выбора, не соответствующей мотивации, обусловленной сущностью и содержанием воинского труда. Преодоление этого противоречия возможно при внимании и целенаправленной педагогической поддержке начального этапа военно-профессионального самоопределения, способствующей профессиональному развитию потенциального субъекта военно-профессиональной деятельности до уровня, обеспечивающего ему обоснованный выбор военной профессии и формирование дальнейшего пути профессионального самоопределения в ней.

Поиск эффективных решений в области военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи – непрерывный процесс, который характеризуется как положительным, так и негативным опытом. Сегодня в равной степени неприемлемы любые попытки восстановить советскую систему военно-профессиональной ориентации, которые в современных условиях не дают необходимого результата, и любые попытки реализации инновационных подходов, отрицающих традиции и инвариантные идеи военно-профессиональной ориентации, сложившиеся в историческом развитии этой практики. Разработка технологии военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи, основанной на балансе традиций и инноваций, новейших теориях профессионального самоопределения и профессиональной ориентации, является нерешенной и актуальной научной задачей.

В условиях масштабных общественно-государственных и институциональных преобразований военный вуз утратил свою автономию, он постепенно становится военно-социальным центром, представителем Вооруженных сил Российской Федерации в регионе, субъектом региональных систем подготовки граждан к военной службе, патриотического и военно-патриотического воспитания детей и молодежи. Решая свои задачи, он активно взаимодействует с системой образования, государственными и общественными организациями. В современной ситуации военно-профессиональная ориентация учащейся молодежи может быть рас-

смотрена как организационно-педагогическая деятельность Вооруженных сил, основанная на взаимодействии, ориентированная как на интересы учащихся, так и на потребности Вооруженных сил. Военно-профессиональная ориентация учащейся молодежи при условии, что она основана на личностно-ориентированном подходе, может являться частью социального заказа и дополнять систему воспитательной работы организаций общего и среднего профессионального образования.

Современное состояние и уровень разработки проблемы военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи связан с развитием психологии труда (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников), которая профессиональный выбор и профессиональную ориентацию как деятельность, его обеспечивающую, признает начальным и одним из самых важных этапов профессионального самоопределения будущего специалиста. В центре процесса профессионального самоопределения находится поиск личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, смысла самого процесса самоопределения [2]. Этап профессионального выбора в таком контексте означает то, что субъект труда уже некоторое время двигается по пути профессионального самоопределения, а кроме того, погружен в профессиональную деятельность.

На идеи о том, что погружение в профессиональную деятельность является главным условием эффективной профессиональной ориентации, построена современная педагогическая теория профессиональной ориентации (Л. Я. Букреева, Т. И. Иванова, Л. А. Митюрникова, Т. Б. Овчинина, Д. А. Парнов, Е. Н. Сорокина и др.). Полноценное решение всех задач сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на ее основе предполагает не только подробное информирование о возможных объектах труда и видах деятельности, но прежде всего оказание помощи в самопознании и развитии человека как субъекта труда. Н. С. Пряжников, в частности, пишет, что под развитием здесь понимается развитие способности «самостоятельно осмысливать свою деятельность, самостоятельно находить смыслы этой деятельности, искать пути совершенствования себя в ней» [3, с. 124].

К причинам, повлиявшим на эффективность практики военно-профессиональной ориентации, можно отнести разрушение исторического сознания населения, наступившее после резкого слома общественных отношений в государстве, следствием чего стала потеря преемственности в воспитании гражданственности и патриотизма постсоветских поколений. Обострение внутренних проблем армии, наличие «горячих точек», низкий престиж воинских профессий в глазах значительной части молодежи обусловили появление вполне соответствующего современной системе ценностей постсоветского поколения и получившего достаточно широкое распространение прагматического подхода к выбору военных профессий. Эти профессии проигрывали в глазах молодых людей в отношении возможностей творческой и профессиональной самореализации, жизненных перспектив и пр. Актуальность осуществления военно-профессиональной ориентации снижалась и в связи с проведенным к 2012 г. сокращением до минимума числа военно-учебных заведений в России.

Таким образом, современный период развития теории и практики военно-профессиональной ориентации характеризуется противоречивостью ситуации: на фоне дальнейшего развития теории военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи до недавнего времени происходило снижение активности соответствующей практики.

Обобщение исторического опыта и современного состояния военно-профессиональной ориентации позволило не только выявить инвариантное идейное ядро, составляющее ценность позитивного опыта военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи, накопленного к настоящему времени, но и определить нерешенные проблемы, ярко отражающиеся в современной практике.

Военно-профессиональная ориентация учащейся молодежи – это организационно-педагогическая деятельность Вооруженных сил внутри системы образования, поддерживающая первоначальное личностное развитие потенциального субъекта военно-профессиональной деятельности до уровня, обеспечивающего ему обоснованный выбор военной профессии и специальности и формирование дальнейшего пути профессионального самоопределения [4, с. 138].

В истории изучения проблемы военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи была установлена прямая связь ее решения с процессом развития профессионального военного образования, качественное состояние которого на каждом из рассмотренных нами этапов определяет подходы и пути решения проблемы. Ее актуальность в современной постановке связана также с глубоким реформированием как системы профессионального военного образования, так и военного строительства в целом.

Современная практика военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи сложилась в последние десятилетия после распада Советского Союза в условиях инновационного развития российского государства и общества, непрерывного военного реформирования с ошибочными, на наш взгляд, организационными основаниями военного образования. Относительная стабильность практики военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных реалиях, следовательно, и возможность ее осмыслить установились сравнительно недавно вместе с пониманием роли Вооруженных сил Российской Федерации в глобальных мировых и внутрироссийских процессах, развитием оборонного сознания граждан. Можно сказать, что это состояние еще не отразилось на практике военно-профессиональной ориентации военного вуза, в которой господствуют две тенденции.

Первая тенденция заключается в непрекращающихся попытках возврата к советской системе военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи, которая не будет эффективной в условиях современных институциональных, политических, идеологических и организационных изменений. Данная тенденция характеризуется преобладанием в организации профориентационной работы в военных вузах информационной составляющей, опора на которую в неподготовленной аудитории не дает необходимого эффекта.

Вторая тенденция связана с позицией самих военных вузов. Изменения социальной и материальной составля-

ющей военной службы, внимание к Вооруженным силам, повышение их престижа и другие факторы вызвали приток молодежи в военные вузы, которые больше не испытывают трудностей в отборе кандидатов, отвечающих формальным требованиям конкурса. В связи с этим военные вузы сокращают, а зачастую и сворачивают профориентационную работу, а обеспечение осознанного профессионального выбора либо становится задачей исключительно школы, либо этот выбор осуществляется субъектом самостоятельно. Вместе с тем реальное качество набора абитуриентов в военный вуз (соответственно и интеллектуальные, личностные, психологические качества абитуриентов) не улучшилось, а мотивация выбора, как показывают исследования, меняет свою структуру не в лучшую сторону. Приоритетной становится прагматическая мотивация и иные мотивы, объективно не связанные с содержанием военно-профессиональной деятельности, с которой субъекты выбора не знакомы.

Характерным для данных тенденций является адаптационный подход к разработке и реализации процесса военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи, при котором его исходные параметры определяются имеющимися и очевидными ресурсами. Например, при отсутствии начальной военной подготовки учащихся многими практиками признается бесперспективной всякая военно-профессиональная ориентация. Считаем, что более актуальным является ресурсный подход, согласно которому ресурсы могут целенаправленно создаваться, аккумулироваться и сосредоточиваться для решения поставленных педагогических задач [5, с. 32]. Поиск и ревизия имеющихся ресурсов и потенциальных возможностей разработки модели военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи, в центре которой находится военный вуз, таким образом, являются актуальными научными задачами.

В современных условиях требуется выполнение исследований, которые позволили бы установить, что использование выявленных возможностей способствует достижению желательных изменений в современных образовательных организациях и в среде учащейся молодежи.

1. Путин В. В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. 20.02.2012. URL: <http://rg.ru/2012/02/20/putin-armiya.html> (дата обращения: 25.12.2015).

2. Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы // Психологическая наука и образование. 2004. № 4. С. 85–94.

3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение Воронеж: ИПП МПО «Модэк», 1996. 230 с.

4. Подворный И. А. Факторы, определяющие состояние военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи в современных условиях // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 4. С. 137–142.

5. Маврина И. А., Колесникова М. В. Ресурсное обеспечение развития социальной активности молодежи. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. 115 с.

© Подворный И. А., 2016

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассматриваются особенности социально-временных представлений детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью и выбор программно-методического оснащения их коррекции. Обсуждаются цели, задачи, направления, принципы и формы построения коррекционно-развивающего воздействия. Уточняется выбор социальных объектов для познавательной деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Характеризуется применение метода анализа тематического видеофрагмента или кинофильма. Ставится задача подготовки «библиотеки» видеофрагментов детско-юношеских кинофильмов, представляющих разнообразные явления и феномены жизненного пути человека.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, социально-временные представления, жизненный путь, психологическое время.

Изучение особенностей временных представлений и психологического будущего детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (ИН) обнаружило их ограниченные и нереалистичные представления о предстоящей взрослой жизни и жизненном пути человека. Так, умственно отсталые (УО) подростки связывают своё будущее скорее с отсутствием ограничений и обязанностей, нежели с самостоятельностью и ответственностью [1]. Отмечается неразвитость способностей адекватно предвосхищать своё будущее, полагать цели и планировать. Описывая поставленные в жизни цели, многие из УО воспитанников признавались в том, что не знают, как этого добиться, и поэтому, скорее всего, сделают то, что проще и понятнее – станут бомжами или будут пить [2; 3]. Проиллюстрируем свойственные им временные представления избранными примерами эмпирического исследования социально-временных представлений УО подростков с задержкой психического развития (ЗПР), проведённого Е. А. Стебляк на базе КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат № 17» и БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа № 21» в 2016 г.

1. Примеры вербальной интерпретации понятия «взрослость»:

• «Когда человек взрослеет, надо всё делать больше – больше есть, больше одеваться, больше денег тратить. Например, мальчик играет в маленькие машинки, когда взрослеет – учится и добывается машины. [Какие качества важны для взрослого человека?] Ум, надо думать, что делаешь. В каждом году повышать своё умственно развитие» (Т. И., ЗПР, 15 лет);

*E. A. Steblyak, E. A. Gassenrik, K. M. Tolstushenko
E. A. Steblyak, E. A. Gassenrik, K. M. Tolstushenko*

FORMATION OF SOCIAL-TEMPORAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article discusses the features of the socio-temporal representations of children and adolescents with intellectual disabilities and a range of software and methodical providing them with compensation. We discuss goals, objectives, directions, principles and forms of construction of correction and development impact. Clarifies selection of social objects for the cognitive activity of learners with intellectual disabilities. Postulated the need to consider situational, biographical and historical measurements of psychological time a person's life. Characterized by the use of the method of analysis of thematic video clip or movie. We give a methodical analysis of the preparation for viewing, browsing and movie discussion on the example of the film devoted to the problems of human life way psychology with developmental problems. The task of training "library" movies for children and youth films, representing a variety of events and phenomena of the human way of life.

Keywords: intellectual disabilities, socio-temporal representations, way of life, psychological time.

• «Когда человек взрослеет, начинает работать, когда он занимается взрослым делом, дрова колет и т. д., работает. Когда надо платить за дом, за свет, надо кормить семью. [Что-то в характере меняется?] Человек ведёт по-взрослому. [Это как?] Не баловаться. Не вести себя как подросток. Надо работать. Надо общаться с семьей» (Г. А., УО, 16 лет).

2. Примеры вербальной интерпретации понятия «судьба»:

• «Это когда... Это предназначение. [Какой бывает судьба?] Она бывает сложной, лёгкой, судьба бывает длинной, короткой. Лёгкая судьба – это когда ты хорошо живешь. Сложная судьба – это когда ты плохо живешь. [Что это значит «плохо живешь»?] Плохо – мало зарабатываешь, жизнь трудная. Это когда ты <...> Чтобы хорошо жить, нужно работать, работать, работать» [Г. А., УО, 16 лет];

• «Судьба – это... Когда будет идти дальше... жизнь будет идти дальше, продолжаться. [Какой бывает судьба?] Судьба бывает весёлой, грустной, скучной, счастливой. Счастливая судьба – это когда человек поженится на тетеньке, а потом появились дети. [Что потом?] Они жили дружно, спокойно, веселье. Скучная судьба – нечего рассказать, грустная какая-то. События грустные... на работе, на улице что-то случилось. События веселые: собака родила щенят, родился ребёнок, кошка родила котят» [М. Ю., УО, 15 лет];

• «Судьба – то, что человек сам для себя строит в будущем, до чего он дойдет. [Какой бывает судьба?] Разная: грустная, радостная, непонятная. Выразусь так: можно сказать, положение между тем, что хочешь и тем, что будет» [Ч. М., ЗПР, 14 лет].

Проведённое нами исследование социально-временных представлений показало, что подростки с ИН имеют весьма поверхностные представления о проблемах взросления, о роли усилий человека в определении своего жизненного пути, об ответственности за жизненный выбор и его последствия, о когнитивных стратегиях, опосредующих принятие решения и его осуществление.

Современная олигофренопсихология стоит перед непреложным фактом – социально-временные представления детей и подростков с ИН не могут быть сформированы без специальной работы. Ввиду неблагоприятного влияния завышенных и нереалистичных ожиданий на социальную адаптацию Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) и Адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) для обучающихся указанных категорий ориентируют коррекционно-развивающую деятельность на развитие адекватных представлений воспитанников о собственных возможностях, формирование их готовности к самостоятельной жизни и развитие способности к предвосхищению своего будущего, целеполаганию и планированию действий, способствующих достижению поставленной цели [4; 5]. В этой связи важно определить цель, задачи, содержание и методы реализации коррекционно-развивающего воздействия, призванного помочь становлению социально-временных представлений и субъективного личностного времени детей и подростков с ИН [6; 7].

Целью коррекционно-развивающей работы является формирование социально-временных представлений детей и подростков с ИН (УО и ЗПР) о психологическом времени жизни современного человека в ситуативном, биографическом и историческом масштабах.

Реализация данной цели связана с решением следующих задач:

- формирование и коррекция представлений о жизненном пути человека, о социальных объектах и явлениях, связанных с временной перспективой человеческой жизнедеятельности;
- формирование и коррекция представлений о законах человеческой судьбы, обусловленных умениями планировать жизнедеятельность, предвидеть последствия принятого решения, осуществлённого выбора;
- формирование прогностической способности;
- формирование субъективного психологического времени личности (прошлого, настоящего и будущего).

Принципы построения коррекционно-развивающего воздействия:

1. Учёт особенностей социально-временных представлений детей и подростков с ИН, включая данные об индивидуально-типологических особенностях понимания и переживания времени своей жизни и биографии другого человека.

2. Ориентация при проектировании содержания коррекционно-развивающего воздействия на планируемые личностные и предметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся указанных категорий.

3. Осуществление активного социально-психологического обучения нормативным когнитивным стратегиям, оптимизирующим процессы социального мышления обучающихся указанных категорий, в частности принятию решений.

4. Опора на специально организованную процедуру семантического описания социальных объектов, обладающую развивающим эффектом [8].

Выбор социальных объектов и явлений для рассмотрения в ходе занятий нуждается в обосновании. На сегодняшний день в олигофренопедагогике не существует научно обоснованного перечня социально-временных объектов (явлений) и связанного с их представлением в коррекционно-развивающем процессе концептуального наполнения. Исключением является опыт проектирования О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой содержания учебного предмета «Внутренний мир человека», предназначенного для адаптивных школ [9]. В данном курсе акцент сделан на следующие концепты:

- события жизни;
- отношение к событиям жизни по критерию «важное – неважное»;
- отношение к событиям жизни по критерию «приятное – неприятное»;
- настроение;
- чувства;
- поведение;
- оценка поступка и характера;
- последствия поведения для тебя самого и другого человека;
- отношение к людям и оценка их отношения к себе;
- характер;
- характер и судьба [9, с. 7].

В обсуждаемом контексте интересны такие концепты, как «последствия поведения для тебя самого и другого человека» и «судьба». К сожалению, содержательное наполнение соответствующих им разделов, их взаимосвязь с другими разделами, выводы и познавательные обобщения, к которым предполагается подвести обучающихся при их изучении, в представленных автором публикациях не рассматриваются. Эта ситуация делает актуальной разработку содержания тематических разделов курса «Внутренний мир человека».

Так как в задачи социально-психологического обучения входит рассмотрение представлений обучающихся с ИН о ситуативном, биографическом и историческом психологическом времени жизни личности, для рассмотрения и семантической дифференциации целесообразно выбирать ситуации социального взаимодействия, представляющие соответствующие контексты жизнедеятельности представителей подростково-юношеского, молодого, взрослого и пожилого возраста. При этом предпочтение рекомендуется отдавать примерам жизнедеятельности современного юноши (девушки) и молодого человека. Это обуславливает выбор стимульных объектов, репрезентирующих ситуации жизнедеятельности, совмещающие в себе разномасштабные измерения психологического времени – ситуативное и биографическое, ситуативное и историческое. Ввиду совмещения в одном стимульном объекте (например, видеофрагменте) двух контекстов с известной долей условности можно говорить о преобладании одного из них.

С целью рассмотрения биографического измерения жизненного пути человека целесообразно проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на

формирование временной перспективы и адекватных жизненных планов обучающихся указанных категорий подросткового и юношеского возраста.

Назначение этих занятий – ввести воспитанников в мир представлений о том, что жизненные планы являются средством осуществления жизненных целей, их конкретизации в хронологическом и содержательном аспектах. Занятия позволяют достичь уверенного понимания того, что благодаря планированию будущее приобретает вид относительно упорядоченной во времени совокупности определённых событий. Выполнение специальных заданий будет содействовать формированию умения определять порядок действий, необходимый для реализации тех или иных жизненных целей как ориентиров жизненного пути в будущем [10].

Анализ особенностей временной перспективы лиц с ИН и обзор специальных программ позволил выделить следующие задачи и направления коррекционно-развивающей работы:

- изменение возрастных норм жизненных событий и удержание их однозначной связи с критериями успешности;
- формирование в сознании лиц с ИН представлений о вариативности жизненного пути и успешности с учётом возможностей воспитанников;
- развитие мотивации к достижению;
- коррекция самооценочной тревожности по отношению к будущему;
- конкретизация и уточнение жизненных планов через освоение действий по моделированию прошлого и будущего.

Рекомендуются следующие формы работы: ведение дневников, составление альбомов фотографий, выполнение творческих письменных работ, посвящённых актуализации прошлого опыта и составлению планов на ближайшее и отдалённое будущее, конструирование личных нарративов и др.

Для представления жизненной ситуации человека и его способа действий в данных обстоятельствах хорошо зарекомендовал себя метод анализа тематического видеотрейлера (фоторепортажа). Для анализа жизненных событий целесообразно привлекать фрагменты популярных художественных фильмов для детско-юношеской аудитории, фрагменты документальной хроники и любительской видеосъёмки и т. п.

Ввиду редкости методических материалов, посвящённых формированию зрительского кругозора воспитанников с ИН в области психологии жизненного пути, остановимся на методике анализа УО подростками кинофильма на соответствующую тематику. (Просмотр и анализ кинофильма осуществлялся студентами ОмГПУ К. М. Толстухенко, Н. П. Тимашковой, Е. А. Гассенрик, Е. Б. Деникеевой под научным руководством Е. А. Стебляк в 2016 г. В просмотре приняли участие УО воспитанники КОУ Омской области «Адаптивная школа № 6» [11]).

Заметим, что педагогическое влияние на формирование зрительского кругозора и культуры восприятия и понимания воспитанниками с нарушениями интеллекта кинофильмов до сих пор не подвергнуто методическому анализу. Между тем воспитанники адаптивных школ остро нуждаются

в таком досуге и самостоятельно посвящают его просмотру новинок киноиндустрии. При этом восприятие ими произведений киноискусства остаётся весьма поверхностным, порой примитивным.

В этой связи большое значение приобретает совместный с педагогом-психологом (воспитателем) просмотр, предварённый тематической беседой. После просмотра проводится проблемный анализ сюжетной канвы кинопроизведения, опирающийся на фрагментацию фильма на значимые эпизоды и, при необходимости, повторный просмотр некоторых эпизодов. Выбор комплекса методических приёмов определяется ФГОС и АООП для УО обучающихся, выдвигающими требования учить воспитанников умению «высказывать отношение к поступкам героев литературных произведений (кинофильмов)», давать аргументированную оценку их поступкам с учётом представлений об этических нормах и правилах, признавать возможность существования различных точек зрения, аргументировать свою позицию в процессе общения [4].

Если кинофильм затрагивает сложную проблематику, связанную с психологией человека, целесообразно настроить воспитанников на его просмотр и обсуждение, предложив им выполнить на коррекционно-развивающих или других внеурочных занятиях подводящие к просмотру и обсуждению задания.

В нижеследующем примере представлен фрагмент работы над разделом «Судьба человека». Целью работы является формирование адекватного представления УО подростков о своём будущем и умения выстраивать собственную стратегию жизни. Задачи: расширение представлений о судьбе человека и о факторах, влияющих на неё; выявление ведущих побуждений каждого подростка и расстановка приоритетов в жизни (в индивидуальной работе); постановка целей и планирование путей их достижения. Практически в начале данной работы предлагается к просмотру короткометражный фильм «Цирк бабочек» (The Butterfly Circus, 2009). Просмотр предварялся следующими заданиями:

- слушание и обсуждение иллюстрированной притчи-повествования о лягушке, попавшей в кувшин, сбившей лапками масло и выбравшейся наверх;
- обсуждение понятия «судьба», рассмотрение качеств человека, определяющих то или иное направление жизненного пути человека;
- осмысление народных изречений: «Сиднем сидишь – судьба к тебе сама не придёт», «Не узнав горя, не узнаешь и радости» и др.;
- выбор из списка прилагательных тех, что подходят для характеристики человеческой судьбы, исключение неподходящих: *деревянная, злодейка, счастливая, справедливая, тяжёлая, везучая, мокрая, облачная* и др.;
- устное обсуждение и письменная работа по соотношению качеств характера с их характеристиками, например, сила духа → положительное качество;
- сортировка качеств характера на положительные и отрицательные с учётом их роли в судьбе человека, обоснование этого влияния: *трудолюбие, пессимизм оптимизм, лень, неуверенность, жизнелюбие, усердие, тяга к знаниям, уверенность, пассивность, злость, сила духа* (задание «Характер определяет судьбу»);

• письменные ответы на вопросы: *Какие качества помогают тебе достичь успеха? Какие качества мешают тебе в достижении своих целей?*

Наконец, с целью рассмотрения качеств, определяющих судьбу человека, воспитанники посмотрели сам фильм, в сюжете которого директор «Цирка бабочек» посещает цирк «уродов», где встречает молодого человека, с рождения не имеющего рук и ног и вынужденного зарабатывать, выставляя себя напоказ. После этой встречи герой переходит в новую труппу, встретив доброжелательный приём. Знакомясь с членами новой труппы, Уилл узнаёт их непростые судьбы и то, как к ним вернулась радость жизни. Случайно выяснив, что может плавать, он решает создать собственный трюк, что ему успешно удаётся. По сути, фильм показывает счастье преобразования героя, обретения веры в себя и вдохновения других своим примером. События фильма проиллюстрированы метафорой превращения каждого артиста цирка из гусеницы в прекрасную бабочку, что и объясняет название и цирка, и фильма.

С целью осознания УО подростками последовательности событий просмотр осуществлялся короткими фрагментами, после чего шло обсуждение увиденного. Вопросы касались судьбы героя, сначала работавшего в цирке «уродов»: Как вы думаете, что чувствовал главный герой, когда он был в цирке уродов? Почему он был обижен на людей? В своих ответах воспитанники называли страх, грусть, неуверенность и злость. Чтобы объяснить отношения Уилла с людьми, привлекалось внимание к ситуациям взаимодействия с посетителями цирка (эпизоды: всеобщий гогот при виде Уилла, мальчик бросил в Уилла помидор).

Отдельное внимание было уделено эпизоду с падением героя в воду, когда ему удалось самостоятельно выплыть. При знакомстве с ним воспитанников побуждали задуматься над причинами бездействия артистов труппы. Ответы воспитанников были неоднозначны: кто-то решил, что это объясняется их нежеланием помочь, но были и те, кто решил, что главному герою предоставили возможность справиться с трудной ситуацией самому. Интересны интерпретации, даваемые воспитанниками мотивации героя, побудившей его разработать опасный трюк (прыжок в воду с большой высоты). Подростки высказались о том, что «ему нечего терять», называли качества личности героя, проявившиеся в решении: решительность, смелость, сила духа и трудолюбие. С целью выявления главной мысли фильма обсуждалось значение реплики «Чем сложнее борьба, тем значительнее победа». В заключение мы сочли важным объяснить аллегорию фильма, проводя аналогию между превращением гусеницы и биографическим преображением Уилла. В целом фильм вызвал положительный и заинтересованный отклик воспитанников – от удивления и испуга за судьбу главного героя до радости за его успехи и достижения (подростки заинтересовались образом жизни главного героя, например, тем, как он ест).

Дальнейшая перспектива отбора содержания для коррекционно-развивающих занятий указанного направления

видится в подготовке и методической апробации «библиотеки» видеотрейлеров доступных восприятию и пониманию подростков с ИН детско-юношеских кинофильмов, представляющих разнообразные явления и феномены жизненного пути человека.

1. Заиграева Н. В., Волкова Ю. Л. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков // Дефектология. 2015. № 5. С. 50–58.

2. Борисова Ю. В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 23 с.

3. Былинкина О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей сирот с недоразвитием интеллекта // Коррекционная педагогика. 2004. № 2(4). С. 72–75.

4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2-варианты-АООП-УО> (дата обращения: 25.12.2015).

5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с ЗПР. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/05-март-2016.pdf> (дата обращения: 25.12.2015).

6. Дегтярева В. В. Стратегии социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2007. 23 с.

7. Стебляк Е. А. Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций умственно отсталых обучающихся // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 2 (24). С. 140–147.

8. Стебляк Е. А. Специфика оперирования семантикой умственно отсталых лиц // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 7. С. 450–468.

9. Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И. Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология. 1998. № 3. С. 3–13.

10. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984. 208 с.

11. Об опыте анализа умственно отсталыми подростками кинофильма о жизненном пути человека / К. М. Толстухенко, Е. А. Гассенрик, Е. Б. Деникеева // Актуальные проблемы общего (дошкольного и начального) и специального образования: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. факультета начального, дошкольного и специального образования ОмГПУ (Омск, 23–24 мая 2016 г.) / под общ. ред. Е. А. Стебляк. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. С. 103–105.

© Стебляк Е. А., Гассенрик Е. А., Толстухенко К. М., 2016

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА АРТИСТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена артистическим и педагогическим умениям будущего учителя в их совокупности. Эмоциональная сфера является необходимым компонентом педагогического общения. В работе артистического учителя важную роль играют режиссерско-педагогические умения: создание и реализация замысла урока, адаптация и переработка сценария урока применительно к конкретным условиям его реализации, интерпретация творческого замысла урока.

Ключевые слова: артистические умения, коммуникативные умения, убеждения, внушение, эмоциональность.

Профессиональная подготовка учителя – непрерывный процесс, которому присущи определенные характеристики и особенности, обусловленные спецификой педагогической деятельности, необходимостью постоянного совершенствования и самосовершенствования учителя, соответствием уровня профессиональной компетентности требованиям обновленной школы. Одной из важнейших задач педагогической науки на современном этапе является подготовка специалиста, который был бы конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Сегодня стержнем профессиональной, коммуникативной деятельности учителя должно быть не только доброжелательное общение, любовь к детям, гармония ума и чувств, но и педагогическое мастерство на уровне искусства, обеспечивающееся высокой степенью развития профессионально-личностных качеств, умений, навыков, творческих способностей, в том числе педагогического артистизма.

В психолого-педагогической литературе представлено множество взглядов на педагогические умения, необходимые учителю в учебно-воспитательном процессе. Анализ научных исследований убеждает, что существует взаимосвязь между актерским и учительским мастерством. Известно, что педагогическая деятельность – это единство науки и искусства, логики и эмоций. Это же можно сказать и об актерской деятельности, соответственно, представители этих двух профессий должны иметь в чем-то общие сформированные умения.

Как показывает практика, имплементация актерской системы, разработанной К. Станиславским, является необходимой и важной частью деятельности учителя. Наряду с профессиональными знаниями и владением методикой обучения важны и артистические умения, а владение ими является целесообразным, поскольку современное образование требует готовности к постоянному изменению своих представлений, стиля и способов деятельности. Успешность преподавания любого предмета в школе зависит от двух взаимосвязанных частей: преемственности (изучение материала должно основываться на полученных знаниях) и новизны (в процессе обучения учащиеся должны усвоить новые, неизвестные аспекты материала).

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE FUTURE TEACHERS' ARTISTIC SKILLS

The article is dedicated to artistic and pedagogical skills of future teachers and reveals their complex. The emotional sphere is a necessary component of pedagogical communication. Such directorial and pedagogical skills, as creation and implementation of the lesson plan, adaptation and processing of the lesson scenario due to the specific conditions of its implementation, and interpretation of the creative concept of the lesson, play an important role in the artistic teacher's work.

Keywords: artistic skills, communication skills, persuasion, inculcation, emotionality.

Для выявления совокупности артистических умений педагога мы обратились к исследованиям, раскрывающим различные подходы к их классификации. Так, Т. Гончарова выделяет такую совокупность артистических умений учителя: высокий профессионализм и эрудиция, образованность, владение педагогическим ремеслом; любознательность, стремление к познанию «тайн», способность увлекаться, сомневаться и ощущать новое; умение находить правильное, точное и безошибочное педагогическое решение; оригинальность (способность завоевывать внимание, чувства, ум, воображение и волю воспитанников, умение влюблять в себя, вести за собой, побуждать окружающих к преобразований); эмоциональность и индивидуальность изложения материала, чувство юмора; гармонию между внешними и внутренними характеристиками личности учителя; пластика поведения (язык движений, выразительность тела) владение творческим стилем (совокупность качеств учителя как человека и профессионала) [1].

Весомыми для нас оказались мысли Ж. Вагановой о совокупности артистических умений, состоящих из способности к личностному самовыражению, продуктивной и длительной деятельности в условиях эмоционального напряжения, саморегуляции психического состояния; внешней выразительности, пластичности, мышечной свободы, развитых мимических и пантомимических навыков, эмоциональности, образности языка, творческой фантазии и воображения; наблюдательности и управления вниманием [2]. О. Булатова в структуру артистических умений включает: внутренний артистизм (культура педагога, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, утонченность, ассоциативное видение, внутренний настрой на творчество, самообладание в условиях публичности и др.); внешний артистизм (передача своего эмоционального отношения к деятельности, владение умением самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, режиссура урока) [3].

Анализируя все вышеперечисленные компоненты, можно отметить, что они способствуют воплощению мысли и переживания в образе, слове, поведении, в движении и в стильности и, на наш взгляд, могут быть включены в профессиональную деятельность каждого учителя, пос-

кольку отражают специфику проявления артистических умений в профессиональной деятельности учителя.

Обоснуем собственный взгляд на совокупность артистических умений будущего учителя. Прежде всего отметим, что учитель должен обладать исполнительно-речевыми умениями как инструментом профессиональной деятельности, с помощью которого можно решать различные педагогические задачи: сделать тему урока интересной, а процесс ее изучения – привлекательным; создать искреннюю атмосферу общения в классе, установить контакт с учениками, достичь взаимопонимания с ними, сформировать у учащихся чувство эмоциональной защищенности, вселить в них веру в себя.

Артистизм учителя предполагает искусное владение внешними выразительными (невербальными) умениями: использование телесной экспрессии, владение своим телом (пластики, мимики, жеста и осанки), использование кинетических средств для подчеркивания важности тех или иных фрагментов урока, усиливая тем самым словесное (вербальное) воздействие, что способствует лучшему запоминанию.

На основании анализа научной литературы мы выделили группу умений сценического мастерства учителя: вызвать в себе творческое самочувствие (понятно и привлекательно демонстрировать чувства и мысли, вызывать в ответ сопереживание и совместное размышление учащихся, создавать рабочее (творческое) самочувствие и управлять им на различных этапах педагогического общения, транслировать оптимизм, позитивное отношение к ученикам); проявлять эмоциональную гибкость (сочетание высокой возбудимости нервной системы с возможностью регуляции динамики психофизического состояния); обладать способностью перевоплощаться и исполнять различные роли, управлять своим психофизическим аппаратом, своими чувствами, необходимыми для творческой деятельности, поддерживать свой организм в надлежащем состоянии); создавать творческую атмосферу урока (осознавать направленность своей работы, верность ей, уверенность в конечной цели, «видеть», понимать, правильно оценивать свое поведение и поведение ученика); выбирать целесообразные методы взаимодействия с классом (легко приспосабливаться к новым условиям, быстро реагировать на непредвиденные изменения хода урока, тонкий, уместный юмор); органично действовать на уроке (осуществлять режиссуру собственного поведения, освобождение от ситуативных и не всегда уместных, поведенческих стереотипов) [4].

Кроме того, от учителя требуется мастерское владение группой коммуникативных умений. Учитель должен уметь моделировать процесс педагогического общения (моделировать информацию с учетом особенностей ее восприятия и понимания, завоевывать инициативу), подбирать методы воздействия на субъекты общения (личный пример, объяснение, убеждение, внушение, просьба, обращение за советом и т. п.), ориентироваться и согласовывать действия для организации совместной коммуникативной деятельности (поддерживать обратную связь во время субъект-субъектного, равнопартнерского взаимодействия, владеть собой, осуществлять самоконтроль, саморегуляцию при любой ситуации), понимать внутреннее состояние ученика (эмпатия, перцепция) [4].

Педагогическое общение как разновидность творческой деятельности проявляется в ходе познания учителем учащихся в системе взаимодействия с ними; в организации непосредственного воздействия на ребенка (система регуляции его поведения, реализация процедуры вербальных и невербальных форм взаимодействия, целостный репертуар влияния), в управлении собственным поведением (саморегуляция в общении), в организации процесса взаимоотношений. Для обеспечения правильного педагогического общения учитель должен обладать такими качествами, как открытость, доступность, создание для детей возможностей высказывать свои мысли; справедливость, доверие к детям, признание их неповторимости, достоинства; заинтересованность жизнью учащихся, внимание к их проблемам; эмпатийное понимание (способность видеть поведение ученика его же глазами, чувствовать его внутреннее состояние); готовность всегда помочь ученикам.

Считаем целесообразным акцентировать внимание на умении учителя убеждать и внушать. Убеждение – целенаправленное аргументированное высказывание, которое влияет на другого человека или группу людей, представляет собой словесное доказательство идей, обоснование решений, планов и поступков. Психологическое воздействие на человека будет наиболее эффективным, если будет опираться на различные механизмы воздействия – убеждение, внушение, заразительность. Важной чертой таланта в искусствах (в частности, педагогическом и актерском), основанных на общении, является заразительность. Так, В. Немирович-Данченко, касаясь данной проблемы, отмечал, что постоянно употребляет слово «заразительность», любой талант (писательский, актерский, педагогический) заключается именно в способности заражать других людей своими «переживаниями» [5]. К. Станиславский неоднократно определял заразительность актера как личностное обаяние, как силу притяжения, обаяние, привлекательность всего существа актера, в которой даже недостатки превращаются в достоинства, которые копируют его поклонники и подражатели [6].

Процесс педагогического общения учителя-мастера тесно связан с эмоциональной сферой. Чувство, сочувствие и сопереживание помогают адекватно понимать других людей. Умение принять чувства другого как собственные, способность к эмоциональному отклику – необходимый компонент педагогического общения и специфическое средство познания человека человеком. Общение должно протекать в гуманной форме, когда учитель, общаясь с учеником как с субъектом, пытается понять его, разобраться и принять его позицию.

Следует также отметить, что в работе артистического учителя важную роль играют режиссерско-педагогические умения: создание и реализация замысла урока (воспитательного мероприятия); разработка плана урока (воспитательного мероприятия); адаптация, переработка сценария урока (воспитательного мероприятия) с учетом конкретных условий их реализации; интерпретация творческого замысла урока (воспитательного мероприятия) в соответствии с психоэмоциональным состоянием учащихся; определение эмоциональной структуры и атмосферы урока (воспитательного

мероприятия); организация учащихся в рамках урока или внеклассного воспитательного мероприятия (определение сверхзадачи деятельности на уроке, ориентированного на побуждение учащихся к активной самостоятельной познавательной деятельности, реализация коммуникативного обеспечения урока, создание ситуации диалога; владение умением встать на позицию ученика, разделить его интересы, радости, разочарования, увидеть его глазами имеющиеся проблемы; осуществление рефлексии педагогических действий, внесение корректив в организацию профессионально-педагогической деятельности на основе результатов самоанализа).

Действительно, при осуществлении профессиональной деятельности учитель выступает и как режиссер, и как актер-исполнитель образовательного действия, поэтому он должен уметь в соответствии с заданием и логикой педагогического замысла конструировать урок, воспитательное мероприятие, а также микроситуации взаимодействия с учениками. «Учитель как режиссер должен обеспечить право детей на их место в прекрасном спектакле под названием «урок»» [7, с. 19]. Каждый урок учителя-мастера должен стать маленьким спектаклем, в котором педагог выступает как автор сценария, режиссер, выстраивает драматургию взаимоотношений, определяет место каждого участника, руководит действием, начинающим на основе замысла развиваться по законам педагогической импровизации.

Кроме того, в работе педагога большое значение играет умение определять цель учебно-воспитательного процесса, урока, отдельного его фрагмента. Термин «сверхзадача» используют многие педагоги. По утверждению К. Станиславского, сверхзадача – это то, ради чего автор хочет донести свою идею до сознания людей. Она содержит идейную активность автора, его целеустремленность в стремлении к утверждению определенных идеалов. В системе образования сверхзадачей будет цель учителя, которой он хочет достичь в целостном учебном процессе. Сверхзадача – это конечный результат, ради чего актер борется за правду. Сверхзадача в педагогической деятельности – это осознание направленности своей работы, верность ей, уверенность в конечной цели. Это стремление быть учителем, проявлять активность в решении всех учебно-воспитательных задач.

По нашему мнению, сверхзадача состоит еще и в том, что нужно «видеть», понимать, правильно оценивать свое поведение и поведение учащихся, уметь использовать образованность и профессионализм для раскрытия личности ученика во время урока. Вся практическая часть системы К. Станиславского построена на принципе действия как возбудителя пережитого и основы для накопления новых переживаний.

В этой связи интересны мысли В. Кан-Калика о том, что «ни один урок не пройдет на достаточно высоком идейно-эмоциональном уровне, если педагог не ставит перед собой привлекательной для него идейно-творческой цели. Такая цель способствует его творческой активности, устойчивости творческого самочувствия, превращает деятельность в творчество» [8, с. 93]. У педагога должна быть и собственная «сверхзадача», сформированная на основе личных мыслей, чувств, взглядов, с учетом особенностей урока, учащейся аудитории, специфики учебной дисциплины.

Что касается эмоциональности педагога, то она, по нашему мнению, создает на уроке атмосферу заинтересованного сотворчества, снимает интеллектуальные и психологические барьеры, стимулирует познавательную активность учащихся. Психологи по этому поводу отмечают, что именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса. Перед тем как сообщить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция была связана с новым знанием. Только то знание, которое прошло через чувства, может привиться. Итак, педагогу необходимо искусно и корректно выражать свои чувства, находить понятные ученикам, а также соответствующие конкретной ситуации формы воздействия, и чем разнообразнее палитра психических проявлений педагога на уроке, тем ярче будет его индивидуальность.

Следует отметить, что в работе педагога важна рефлексия – умение профессионального самопознания, способность видеть себя как бы со стороны, поскольку «педагогический артистизм находит свое проявление в многообразии и частоте рефлексивных действий» [9, с. 56]. На основе рефлексии, как способности к познанию своего внутреннего мира, психических качеств, осмысления своего назначения, профессиональных задач, учитель имеет возможность более точно выстраивать свое поведение, выбирать способы воздействия, соответствующие запросам и интересам ученика, прогнозировать решения самых разнообразных задач. Активизация рефлексии при обучении способствует тому, что ученик делает свою деятельность объектом своего внимания, начинает целенаправленно изменять, совершенствовать или заново выстраивать ее.

По мнению Н. М. Борытко, педагогическая рефлексия предполагает осмысление учителем себя и своей профессиональной деятельности как способа реализации собственного целостного «Я». Профессиональная рефлексия направлена на поиск новых, нестандартных путей решения профессиональных задач, на способность переосмыслить стереотипы своего профессионального и личного опыта [10, с. 85].

По нашему мнению, наличие рефлексивных умений является одним из главных условий успешной профессионально-педагогической деятельности, поэтому необходимо формировать у будущих учителей установку на рефлексию, поскольку ее низкий уровень свидетельствует о непродуктивном поведении учителя и проявляется в непрофессионализме.

Наиболее высокий уровень педагогического сотворчества достигает педагог-режиссер, поскольку он создает концепцию урока, организует ученический коллектив, обеспечивает индивидуальное самовыражение и творческое сотрудничество, осуществляет рефлексию педагогических действий.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы убеждает, что, для того чтобы быть творцом на уроке и вне его, учитель, кроме владения знаниями научного материала, диалектикой педагогического процесса, психологией и логикой обучения, должен обладать знаниями и умениями руководства своим психофизическим аппаратом, своими чувствами, необходимыми для творческой

работы, знать свой организм и уметь поддерживать его в надлежащем состоянии. Кроме того, важно уметь учитывать особенности восприятия и мышления учащихся, быстро ориентироваться в различных педагогических ситуациях, быть хорошим организатором, характеризоваться целеустремленностью, энергией, настойчивостью, терпением, снисходительностью, проявлять внимательность, отзывчивость, справедливость, увлеченность делом, оптимизм, юмор.

Психофизическая тренировка эмоциональной сферы, самовоспитание чувств, регуляция состояний должны быть естественной неотъемлемой частью лаборатории учителя. Психологическая работа над собой сделает эмоции педагога готовыми к действию, облегчит процесс создания в себе той внутренней энергии, психического настроения, которые способствуют творческому характеру педагогической деятельности. Правильное самочувствие учителя напрямую связано с результатами профессионального роста, поскольку обеспечивает осуществление сознательного принципиального самоанализа своей деятельности, поведения на уроке, и в первую очередь это касается молодого специалиста. Овладев искусством саморегуляции, самоанализа, учитель получит мощное оружие самоуправления и самосовершенствования, получит способы накопления своих творческих ресурсов, умение эффективно их использовать на уроке и вне его, что, в свою очередь, вызовет удовольствие от работы, пробудит творческий энтузиазм.

Делая вывод, можно отметить, что мастерское владение педагогом вышеупомянутыми умениями является основой успешной реализации педагогической деятельности.

УДК 373.1.02:372.8

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Рассматриваются особенности познавательной деятельности учащихся пятых и девярых классов на уроках истории. Основное внимание уделяется анализу различных методов развития у них интереса к истории, использованию активных методов обучения.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательная деятельность, психовозрастные особенности, учебная деятельность, методы обучения.

Преподавание истории в пятых и девярых классах содержит существенные различия в познавательной деятельности обучающихся.

В пятых классах наблюдается достаточно высокий уровень познавательной активности у учащихся в силу психологических особенностей: одна из мотивирующих потребностей этого возраста – познавательная деятельность, при удовлетворении которой у обучающихся формируются

1. Гончарова Т. И., Гончаров И. Ф. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. – 174 с.

2. Ваганова Ж. В. Эффект личного обаяния, или Слагаемые педагогического артистизма // Директор школы. 1998. № 5. С. 59–65.

3. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 240 с.

4. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие. М.: Просвещение, 1984. 204 с.

5. Вл. И. Немирович-Данченко о творчестве актера : хрестоматия [для высш. и сред. театр. учеб. заведений / сост., ред. В. Я. Виленин]. 2-е изд., доп. М.: Искусство, 1984. 623 с.

6. Станиславский К. С. Работа актера над собой // Станиславский К. С. Собр. соч.: в 8 т. М.: [б. и.], 1985. Т. 3. 625 с.

7. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 653 с.; Т. 2. 334 с.

8. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.

9. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 240 с.

10. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания: монография. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.

© Ткачева Е. А., 2016

*О. В. Толстокурова
O. V. Tolstokorova*

METHODS OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS AT THE LESSONS OF HISTORY

The features of cognitive activity of the fifth and ninth grade students at the lessons of history are considered. Special attention is paid to the analysis of different methods for developing student interest in history and usage of active teaching methods.

Keywords: cognitive activity, cognitive work, age-related psychological features, learning activities, teaching methods.

познавательные интересы. Высокая познавательная активность в данном случае объясняется также новизной предмета и интересным для данного возраста учебным материалом – историей древнего мира.

У учащихся данной возрастной группы, наряду с заинтересованностью хорошими отметками по предмету, наблюдается достаточно высокий исполнительно-активный уровень: стабильность и постоянство знаний, высокий уровень

мотивации, готовность к решению проблемных задач. Систематически выполняются домашние задания, учащиеся с удовольствием делают презентации (часто по личной инициативе), готовят доклады, с готовностью включаются в работу, участвуют во внеклассных мероприятиях и конкурсах по истории.

Чтобы не потерять интерес к обучению на уроках истории и способствовать дальнейшему развитию познавательной деятельности необходимо постоянно искать новые формы обучения и активно внедрять их в свою деятельность. Процесс изучения истории должен быть доступным и интересным; это предполагает использование разнообразных методических приемов, в особенности творческого и игрового характера. Формирование мотивов обучения с точки зрения психологии связано с удовлетворением преобладающих потребностей конкретного возраста. Одной из таких потребностей у учащихся пятого класса в силу возраста является игровая деятельность.

Дидактическая игра выполняет несколько функций:

- 1) обучающую и воспитательную (оказывает воздействие на личность учащегося, развивает его мышление);
- 2) ориентационную (учит ориентироваться в конкретной ситуации, применять знания для решения учебной задачи);
- 3) мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию познавательного интереса) [1, с. 198].

На уроках нами применялись следующие дидактические игры:

- игры-соревнования: викторины, конкурсы, имитации телевизионных конкурсов (например «Умники и умницы»);
- познавательные игры-путешествия. В предлагаемых играх учащиеся могли совершить «путешествия» на континенты, в различные географические пояса, во все страны. Игра путешествие проводилась после изучения новой темы или нескольких тем раздела с целью выявления уровня знаний учащихся.

Новый материал на наших уроках нередко преподносился в нетрадиционных формах урока-путешествия и урока-экскурсии. Подготовка таких уроков потребовала много времени и усилий, но принесла достаточно хорошие результаты.

В связи с высоким развитием информационных технологий работа с компьютером вызывает у детей повышенный интерес, а также повышает мотивацию обучения. Наиболее интересной и приемлемой для детей данного возраста является программа **Power Point**. Данная программа позволяет предоставить информацию в любом виде: текст, видео, анимация и т. д. Это вызывает достаточно высокий интерес учеников при изучении нового материала и подготовке домашнего задания. В данном случае познавательный интерес носит поисковый характер. Поисковая деятельность школьников данного возраста совершается с увлечением.

Достаточно активно при изучении нового материала использовался наглядный (иллюстративный) метод обучения. В ходе сюжетного и образного повествования при изучении нового материала демонстрировались событийные картины и портреты. Событийные картины дают представления о конкретных единичных событиях, а картины-портреты помогают воссоздать образы исторических личностей.

Например, при изучении темы «Восстание Спартака» учащимся была продемонстрирована событийная картина Т. И. Ксенофонтова «Бой Спартака с римским отрядом».

Задавая домашнее задание, мы иногда допускали отступления от традиционного пересказа, ответов на вопросы учебника, заучивания дат и понятий. Вместо этого детям давали творческие задания: составление кроссворда, исторического рассказа, написание сочинения от имени какого-либо исторического лица или участника того или иного исторического события, зарисовка изучаемых событий, изготовление макетов либо лепка орудий труда. Всё это в целом позитивно сказалось на поддержании интереса к изучаемому предмету и дальнейшем развитии познавательной деятельности учащихся пятых классов на уроках истории.

Гораздо сложнее дело обстоит с учащимися девятого классов. Куда-то исчезает инициатива, рвение к работе, пропадает интерес; появляется чувство усталости, трудности в обучении, нехватка свободного времени из-за большого объема домашних заданий [2, с. 94]. Зачастую у подростков снижается общий интерес к обучению, к школе, происходит так называемый «внутренний отход от школы» [3, с. 32]. Этот отход выражается в том, что школа перестает быть для ученика центром его духовной жизни. Учебная деятельность сохраняет свою актуальность, но в психологическом плане отступает на задний план. Сказываются возрастные особенности – ведущей деятельностью данного возраста является общение со сверстниками (охота погулять, пообщаться с друзьями «Вконтакте» и т. д.). Теряется мотивация к учёбе в принципе, одолевает лень, слова родителей и учителей воспринимаются как нудные поучения.

Активность познавательной деятельности снижается в связи с преобладанием теоретического материала, сложностью изучаемого материала (история XX века трудна для восприятия данной возрастной группой), появлением другой структуры урока. Проблема заключается также и в том, что основная часть учащихся бездумно заучивает материал учебника «слово в слово» и на уроке воспроизводят заученный текст, не пытаясь как-то осмыслить и проанализировать прочитанное, не пытается сделать какие-либо выводы.

Немаловажным фактом на данном этапе является завершение основного общего образования и сдача государственной итоговой аттестации. В целом наблюдается устойчивый интерес школьников к учебным дисциплинам, которые станут предметом контроля (русский язык и математика). Большинство учащихся «работают на аттестат», т. е. получение хорошей оценки является для них более важным, чем получение полноценных знаний и умений. Следует также отметить, что для большинства учащихся учебная деятельность на данном этапе приобретает новую направленность – ориентированность на будущее. Это проявляется в избирательном отношении к некоторым учебным предметам, которые непосредственно связаны с планируемой профессиональной деятельностью, в особенности если учащийся планирует поступать куда-либо после окончания девятого класса. В целом наибольший интерес на данном этапе обучения проявляется к предметам естественно-научного цикла в связи с пониманием их роли и значения. По этой причине отдельные ученики меньше внимания уделя-

ют изучению гуманитарных предметов. Все это заставляет задуматься над непростым вопросом: как возбудить и подержать интерес к изучению истории?

В связи с тем что такие технические средства, как компьютер, проектор, электронная доска прочно утвердились в практике современной школы и широко используются во многих учебных заведениях, в качестве одного из методов активизации познавательной деятельности учащихся на уроках может быть демонстрация видеоматериала. На уроках были продемонстрированы документальные фильмы «Первая мировая война», «Обыкновенный фашизм» и другие, построенные на архивных киноматериалах.

На некоторых уроках был использован «биографический» метод, который предполагает «описание» выдающихся личностей и посредством этого изучение определённых фактов и событий. Данный метод использовался как при изучении нового материала на уроке, так и при самостоятельной подготовке учащихся к урокам. Достаточно часто использовался реальный (или хрестоматический) метод, суть которого заключается в чтении и обсуждении первоисточников по хрестоматии [4, с. 86]. Целью данного метода является знакомство учеников с «духом» изучаемой эпохи, жизнью народа, обучение работе с документами. При изучении нового материала периодически организовывалась работа с учебником, в ходе которой учащимся давались следующие задания: составление планов, разработка конспектов, объяснительное чтение, выделение существенного в тексте, анализ и обобщение прочитанного.

Достаточно активно применялся наглядный (иллюстративный) метод обучения. В ходе сюжетного и образного повествования при изучении нового материала демонстрировались событийные и культурно-исторические картины, портреты. Учащимся предлагалось проанализировать картины, выполнить рисунки по изучаемой теме, была организована работа учащихся с историческими и контурными картами (вычерчивание объектов, составление легенд). В рамках наглядного метода при изучении культуры и искусства России в XX веке был организован урок-экскурсия, на котором учащимся был продемонстрирован виртуальный тур по Третьяковской галерее. По результатам данного урока учащимся в качестве домашнего задания было предложено составить проект экскурсии или экскурсионную справку (учащиеся готовили доклад о том, как бы они провели подобную экскурсию, составляли текст экскурсовода). Была организована подготовка докладов, сообщений и рефератов по заранее выданным темам, с последующей презентацией их при изучении данных тем на уроках.

Следует отметить, что независимо от возраста обучающихся для мотивации к обучению большое значение имеют доброжелательные отношения между учителем и учеником,

эмоциональность речи учителя, улыбка, шутка и даже лирические отступления.

Подводя итоги, перечислю основные моменты, которые необходимы для повышения мотивации к обучению:

– для успешного преподавания истории в пятых и девярых классах необходимо знание психологических особенностей учащихся, поскольку именно это позволяет успешно выбрать правильные методы и приёмы преподавания истории;

– в целях качественного преподавания истории учитель должен опираться на познавательный интерес школьников и, с целью развития познавательного интереса, использовать в своей деятельности инновационные технологии, которые положительно влияют на усвоение учебного материала и формируют устойчивый интерес к предмету;

– важная задача учителя – обучить учащихся способам выполнения новых форм учебной деятельности, не дать угаснуть интересу к ним;

– на уроках необходимо создать ситуацию новизны, используя прием удивления;

– использовать дополнительный материал: схемы, таблицы, иллюстрации, наглядные пособия, видеофильмы;

– развивать творческие способности, используя метод проектов, написание эссе и сочинений; составление кроссвордов;

– любая деятельность нуждается в оценке, поощрении. Особенно это важно по отношению к слабым ученикам;

– на уроках необходимо создать определённый психологический климат, чтобы учащимся хотелось идти на урок. Необходимо создать комфорт, взаимопонимание, учитывать индивидуальные, возрастные и психологические особенности детей.

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 237 с.

2. Игнатович Е. В. Предпосылки готовности к продолжению обучения: результаты диагностики учащихся 5-х и 9-х классов // Непрерывное образование: XXI век. 2014. Вып. 2 (6). С. 92–98.

3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1997. 64 с.

4. Короткеева М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах и таблицах. М.: Просвещение, 1997. 187 с.

5. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1984. 196 с.

© Толстокурова О. В., 2016

УЧАСТИЕ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА*

В статье рассматриваются теоретические подходы, и анализируется первый опыт организации и деятельности базовых кафедр в образовательных организациях, выделяются традиционные направления, проблемы и перспективы их развития в рамках подготовки педагогических кадров. На основе изучения методологических подходов к феномену местного сообщества, делается вывод о появлении новых форм и возможностей профессиональной коммуникации членов регионального педагогического сообщества в рамках деятельности базовых кафедр.

Ключевые слова: базовая кафедра, региональное педагогическое сообщество, местное сообщество, профессиональная коммуникация.

Одной из характеристик демократического государства и либерального общества является наличие разнообразных общественных объединений. Американский педагог Джон Дьюи писал: «До тех пор, пока «великое общество» не превратится в «великое сообщество», общественность будет находиться в состоянии затмения. Создать же великое сообщество способна только коммуникация» [1, с. 107]. «Сообщество» – часто используемое, но не имеющее однозначного толкования понятие. В XIX веке оно означало надежду на создание более тесных отношений между людьми. В словаре В. И. Даля сообщество трактуется как «братство, товарищество, сотоварищество, круг, община», в качестве примера Даль приводит ученое сообщество [2, с. 271]. Создание более тесных взаимоотношений между людьми предполагает развитие коммуникативных связей. Но почему в современный научный дискурс вернулось понятие «сообщество»?

Как пишет М. Кастельс, одним из важных последствий глобализации стало то, что расширив разнообразные связи между цивилизациями, она обострила проблему идентичности личности, народов и стран. В динамичном мире большинство людей, работая или развлекаясь, ведет локальную жизнь, «люди склонны группироваться вокруг первичных источников идентичности – религиозных, этнических, территориальных, национальных, особенно во времена неконтролируемых и беспорядочных изменений» [3]. По этим причинам участие человека в различных сообществах, в том числе и профессиональном, помогает ему осознать свою принадлежность (или отличность) к определенной группе, т. е. развить собственную идентичность. Все это расширяет значение профессионального сообщества для отдельного человека и государства.

Профессиональное сообщество определяют как «группу людей, которые регулярно вступают между собой в комму-

PARTICIPATION OF A SPECIALIZED DEPARTMENT IN FORMATION OF THE REGIONAL PEDAGOGICAL COMMUNITY

Theoretical approaches and the first experience of foundation and activities of specialized departments in the educational institutions are considered in the article. Traditional fields of education, their problems and development prospects in teacher training are specified. On the basis of study of methodological approaches to a local community phenomenon, the author concludes that the regional pedagogical community members get new opportunities and forms of professional communication within the activities of specialized departments.

Keywords: specialized department, regional pedagogical community, local community, professional communication.

никацию с целью обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач» [4]. В данном определении не отражено значение профессионального сообщества для личностного роста, но присутствует главная характеристика сообщества – наличие коммуникации. Принимая во внимание территориальную протяженность, значительные культурные, экономические и социальные различия, которые имеются в регионах России, педагогическое сообщество в масштабах государства можно рассматривать только как теоретический конструкт. Реальным механизмом и средством формирования идентичности личности и силой, способной влиять на социум, профессиональное сообщество становится в локальных рамках – региона, района, образовательной организации. Именно поэтому в нашей работе стоит задача выявления возможностей базовых кафедр в развитии педагогического сообщества.

Базовые кафедры в практике высшего педагогического образования – достаточно новое явление. Они традиционно существовали в системе подготовки и повышения квалификации медицинских работников, в последние годы базовые кафедры создаются на предприятиях, которые сотрудничают с техническими вузами. Имеющийся опыт признают удачным. В условиях перманентной модернизации педагогического образования продолжается поиск и апробация новых способов повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей. Базовые кафедры должны стать средством улучшения практической подготовки студентов, расширения поля взаимодействия науки и практики. Но, на наш взгляд, ресурс деятельности базовых кафедр масштабнее, они могут создать основу для развития профессионального сообщества не

* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки России, проект 27.168.2016/ИМ «Базовая кафедра педвуза в организациях общего образования: новый формат научно-методической работы».

только в образовательной организации, но и на уровне региона.

В рамках педагогической науки постепенно складываются теоретические основы деятельности базовых кафедр в образовательных организациях разного уровня. Описывая первый опыт деятельности базовых кафедр в школах, Е. Г. Елина, О. И. Дмитриева выделяют три традиционных направления деятельности этих структур: организацию практики студентов, работу со школьниками и повышение квалификации учителей [5]. Базовые кафедры призваны сделать первый шаг к дуальному образованию, когда университеты и институты будут ответственны за теоретическую подготовку, а практическое обучение осуществляется на рабочем месте. В Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) было открыто 17 предметных базовых кафедр, которые соотношены с факультетами и направлениями подготовки, 7 межпредметных кафедр, которыми руководят представители кафедр педагогики и психологии. Годичный опыт деятельности таких кафедр в Омском регионе показывает, что потенциал их гораздо больше, чем эти три направления. Не менее важную роль базовые кафедры могут сыграть в расширении пространства коммуникации в рамках педагогического сообщества региона.

Для начала необходимо понять и описать данный феномен. Изучением специфики складывания, реализуемых функций и ролей профессиональных сообществ занимаются различные научные школы: социологи, психологи, политологи, экономисты. Особенности развития и функционирования регионального педагогического сообщества, продуктивно изучать в рамках концепции местных сообществ, разрабатываемой в социологии с конца XX века. Это одна из научных концепций, в которой конструкт «сообщество» является основным. Как отмечают ее авторы А. А. Васильев, Д. Левчик, И. Мерсиянова, А. И. Широков, Е. С. Шомина, особенно перспективным является использование концепции в обозримых региональных рамках одной губернии, города и даже уезда. Местное сообщество соединяет два понятия: сообщество места (отношение соседства, ограниченные определенной территорией, многообразные интересы совместного проживания) и сообщество интересов (личные отношения не ограниченные местом, но ограниченные рамками определенного интереса). Важным условием существования местного сообщества является общение, причем общение между членами сообщества может быть не всегда активным, но при этом должно быть явным. У местного сообщества должна быть общая цель, которая объединяет людей и наполняет смыслом их взаимодействие. То есть для существования сообщества значимой характеристикой является общая цель профессиональной деятельности и коммуникативное пространство.

Исследователи признают наличие четырех основных характеристик местного сообщества: население как общность людей (историческая, культурная, соседская и т. д.); место (территория) – пространство в пределах определенных границ (географических, административных, экономических, информационных); социальное взаимодействие (соседские отношения, общие правила и нормы поведения, общие властные структуры, общественные услуги, организации, взаимосвязь в производственной деятельности);

чувство сообщества, психологическая идентификация с обществом (общность ценностей, чувство принадлежности, чувство сопричастности к событиям в сообществе, чувство ответственности перед сообществом и т. д.) [6].

Оставаясь в рамках данной логики, можно говорить о том, что у педагогического сообщества региона есть данные характеристики: это исторический феномен (у него есть своя интересная история, эти люди проживают и работают в одном регионе). Педагогическое сообщество Омской области закреплено различными границами, является частью территориальной общности. Два других признака сообщества нам предстоит выявить (или не выявить) и понять, в какой мере на эти характеристики может повлиять создание базовых кафедр.

Важным признаком сообщества все исследователи называют социальное взаимодействие, которое начинается с общения, коммуникации. Причем указывается не только на само наличие общения в сообществе, но и его системный, постоянный, открытый характер. Именно в отношении данного признака у базовых кафедр есть большие возможности, они задают очень четкий формат профессионального общения. Так как базовые кафедры создаются в лучших, инновационных школах региона, то и педагогическому коллективу этих школ есть чем поделиться с коллегами. Именно базовые кафедры инициируют проведение конференций и семинаров, круглых столов и вебинаров.

Анализ отчетов руководителей базовых кафедр ОмГПУ и анкетирование педагогов и учителей образовательных организаций показал, что в большинстве учреждений сложились разнообразные коммуникативные практики, которые вовлекают в сферу общения не только учителей данной школы и преподавателей ОмГПУ, но и коллег из школ-партнеров, участников сетевого объединения, родителей и др. Очень важно то, что пространство базовых кафедр включает в новые формы профессиональной коммуникации и студентов. Для них процесс профессиональной идентификации и адаптации к профессии стоит очень остро. С поступлением в педагогический вуз для современного молодого человека процесс профессионального выбора, самоопределения не заканчивается, а, для многих только начинается.

Прежний опыт организации коммуникативных площадок в виде методических объединений, совещаний, марафонов, семинаров показывает, что в современном обществе традиционный формат недостаточен. За период апробации проекта базовых кафедр ОмГПУ были отработаны разные модели профессиональной коммуникации, среди которых показали свою продуктивность постоянно действующие методические и психолого-педагогические семинары, проблемные лаборатории и педагогические гостиные. Современный опыт не является уникальным, в истории педагогического образования России и региона были удачные практики создания площадок для педагогического общения – педагогические музеи, педагогические курсы, педагогические библиотеки, вечера, журналы и газеты и др. Выполняя свои первоочередные задачи, эти структуры активизировали общение между членами регионального педагогического сообщества. Конечно, в современной ситуации не все может быть воссоздано, но современные технические средства позволяют пере-

вести отдельные формы в дистанционный формат. Это может быть, например, создание региональной электронной педагогической библиотеки, в составе которой могут действовать клубы для обсуждения научных и культурных проблем, форумы и т. д. Педагогические журналы и газеты также могут действовать в электронном формате. Педагогические лекции могут быть организованы в форме онлайн семинаров, с возможностью обсуждения.

Для осознания общности любых профессионалов важно не только общение между его членами, но и с другими группами (профессиональными, социальными), для того чтобы члены сообщества могли понять собственную уникальность. С этой целью члены базовых кафедр могут принимать участие в конкурсах и олимпиадах, создавать межшкольные объединения. Все это позволит увидеть и узнать представителей других региональных общностей, а также выработать общие правила и нормы поведения – этос регионального педагогического сообщества.

Значимым показателем местного сообщества исследователи называют чувство сообщества, психологическую идентификацию с сообществом, которая состоит в общности ценностей, чувстве принадлежности, чувстве сопричастности к событиям в сообществе, чувстве ответственности перед сообществом. Базовые кафедры могут внести свой вклад в оформление данной характеристики педагогического сообщества региона. Согласование профессиональных ценностей, анализ и обсуждение интересных и актуальных для сообщества проблем должно происходить в рамках деятельности базовой кафедры.

Результаты формирования педагогического сообщества нельзя оценивать только в контексте решения проблем образования. Педагогическое сообщество региона является одним из элементов структуры региональной системы образования и социума, как часть этих структур оно выступает средством трансформации (модернизации) не только образования, но и всего социокультурного пространства. В чем это проявляется? Профессиональное педагогическое сообщество играет значимую роль в оформлении региональной идентичности. Члены педагогического сообщества в силу специфики профессиональной деятельности, являются трансляторами социальных норм, ценностей, т. е. создают базу для единства всего регионального сообщества. Передавая знания о мире, регионе своим потомкам, педагоги придают региональным социальным институтам характер объективности, т. е. участвуют в создании социального упорядочения, институализации. Социологи доказали, что человеку проще себя идентифицировать с регионом, чем с государством, поэтому, несмотря на процессы глобализации, роль региональной идентичности в современном обществе только возрастает. Опираясь на положения концепции А. Тэшфела, согласно которой

ведущей мотивацией идентификации является самоуважение, можно предположить, что позитивное принятие своей принадлежности к региональному профессиональному сообществу означает усиление роли тех ценностей, которые позволяют индивидам распоряжаться ресурсами, выстраивать отношения, социальные нормы, включаться в социальную структуру, а также усиливать потенциал взаимного доверия и взаимопомощи.

Таким образом, анализ теоретических подходов к проблеме, а также первые итоги деятельности базовых кафедр, открытых ОмГПУ, в образовательных организациях Омского региона, показывают, что помимо традиционных направлений и задач, которые стояли на этапе запуска новых моделей педагогического образования, они обладают значительным потенциалом оформления и укрепления педагогического сообщества как в образовательных организациях, так и во всем регионе. Расширение поля взаимодействия педагогического сообщества за счет развития новых форм профессиональной коммуникации в рамках базовых кафедр окажет позитивное влияние на личную идентификацию настоящих и будущих членов сообщества, а также на создание региональной общности, ценностные основы и нормы которого задают педагоги всех ступеней образования.

1. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстов, Е. Н. Косилова. М.: Идея Пресс, 2002. 120 с.

2. Даль В. И. Словарь русского языка. М.: Издат. дом «Терра», 1995. Т. IV. 685 с.

3. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: Изд-во Гос. ун-т. Высш. шк. экономики. М., 2000. 606 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/intro2.php (дата обращения: 30.09.2016).

4. Иванов О., Карлюкова О. Профессиональные сообщества России: количественный анализ // <http://hr-portal.ru/article/professionalnye-soobshchestva-v-rossii-kolichestvennyy-analiz> (дата обращения: 23.08.2016).

5. Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Педагогическое образование в условиях классического университета // ЧиО. 2014. № 1 (38). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-usloviyah-klassicheskogo-universiteta-1> (дата обращения: 05.07.2016).

6. Чуркина Н. И. Становление педагогического образования Западной Сибири (вторая половина XIX века – 1919 год): дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2012. 439 с.

© Чуркина Н. И., 2016

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WEB-СТРАНИЦ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)»

Статья посвящена опыту использования веб-страниц для организации лекционных и лабораторных занятий по дисциплине «Страноведение и лингвострановедение (английский язык)». Веб-страница рассматривается как обучающая среда, предполагающая нетрадиционную подачу лекционного материала, стимулирующая развитие критического мышления и других необходимых бакалаврам компетенций.

Ключевые слова: веб-страница, образовательная среда, информатизация образования, критическое мышление, компетенции.

A CASE OF USING WEB-PAGES IN THE COURSE OF "COUNTRY STUDY AND LINGUA COUNTRY STUDY (THE ENGLISH LANGUAGE)"

The article is devoted to the case of using web-pages for organizing lectures and laboratory classes in "Country Study and Lingua Country Study (the English language)". The web-page is considered to be an educational environment which suggests non-traditional presentation of lecture materials and is good for development of critical thinking and other competencies important for a bachelor degree graduate.

Keywords: web-page, educational environment, informatization of education, critical thinking, competencies.

В условиях глобализации информатизация высшего профессионального образования является новым институциональным фактором, который приводит к «функциональным и структурным переменам в социокультурной практике» [1].

В связи с переходом высшей школы на «многоуровневую структуру образования» выдвигаются новые требования как к профессиональной, так и к общекультурной подготовке студентов, среди которых особое значение приобретают умения работать с информацией из различных источников» [2]. Благодаря обучающей, развивающей, воспитательной и креативной функциям информационных технологий у студентов происходит развитие критического мышления, что способствует «активизации мыслительных процессов, воспитанию ценностного отношения к информации как средству аккумулирования опыта критического мышления, творческому использованию информации как ресурса личностных и социальных преобразований» [2].

В качестве обучающей среды, «содержание которой может быть эффективно использовано в процессе обучения иностранному языку», представляется **веб-страница** [3]. Статья посвящена исследованию опыта использования веб-страниц на занятиях по дисциплине «Страноведение и лингвострановедение (английский язык)».

Курс «Страноведение и лингвострановедение (английский язык)» преподавался студентам второго курса факультета иностранных языков с сентября по декабрь 2015 г. Веб-страницы использовались как при подготовке к лекциям, предполагающим дискуссионные темы, так и при проведении лабораторных занятий. Цель использования веб-страниц – нетрадиционная подача лекционного материала, включающая план лекции или лабораторного занятия, определения из словарей, видеосюжеты, статьи из российских газет, научные статьи российских исследователей и другие материалы по проблемным темам. В ряде случаев привлекались сайты таких британских университетов, как Оксфорд [4] и Кембридж [5], сайты американских университетов – Гарвардского [6] и Йельского [7], сайт британской монар-

хии [8], сайт правительства США [9], сайты туристических агентств [10; 11].

Тематика материала для веб-страниц подбиралась таким образом, чтобы способствовать развитию навыков критического мышления, умения вести дискуссию, особое внимание в содержании веб-страниц уделялось подбору тематики научных статей для формирования навыков работы с научными текстами, а также таких, в частности, компетенций, как ОК–1, т. е. умение критически воспринимать и оценивать источники информации, проблематизировать мыслительную ситуацию, репрезентировать ее на уровне проблемы, логично формулировать, излагать и аргументировано отстаивать собственное видение проблем и способов их разрешения; СК–8, т. е. владеть навыками сопоставления лингвокультур с целью выявления культурных различий [12]. То есть необходимость такой подачи учебного материала обусловлена, с одной стороны, использованием современных учебному процессу информационно-коммуникационных ресурсов, а с другой – она служит цели стимулирования интереса студентов к «Страноведению и лингвострановедению (английский язык)» как учебной дисциплине, так и области научных исследований, развивая указанные выше компетенции бакалавров.

Так, веб-страница по теме «Введение в лингвострановедение и страноведение. Роль лингвострановедческой и страноведческой компетенции в реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур. Языковые реалии со страноведческой направленностью» содержала определение понятия культура на базе русских и английских толковых словарей [12]. Это позволило студентам выявить общие и различные черты в толковании данного феномена в русской и английской лингвокультурной общности. Далее предлагалась научная статья «Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной коммуникативной компетенции» [13], а также статья российского информационного агентства ИА «Актуально», посвященная такой

этической проблеме, как «Дилемма Терминатора и Электроника» [14].

Приведем примеры подборок материала для веб-страниц.

Тема «Географическое положение Великобритании и её население»: видеоролик из Youtube «В Лондоне стремительно растёт количество жителей» [15].

Тема «Государственный и политический строй Великобритании». Правительство Великобритании: статья «Parliament's role» на сайте Британского парламента [16], научная статья «Место и роль монарха в системе государственной власти в современной Великобритании» [17].

Тема «Исторические особенности развития США»: блог Discover USA Blog [18], сайты туристических агентств [10; 11].

Тема «Законодательные и исполнительные ветви власти в США. Институт президентства в США»: статья «How the U.S. Government is organized» на сайте правительства США [19], видеоролик из Youtube «British Prime Minister Compared to US President» [20].

Тема «Американский вариант английского языка»: сайт Института Американского английского с видеосоюжетами обучающего характера [21], научная статья «Лингвокультурный концепт «multiculturalism» в американском варианте английского языка» [22].

Тема «Монархия в Великобритании»: Official web site of the British Monarchy [8], научная статья «Королева царствует, но не правит» [23].

Тема «Система образования Великобритании»: Сайт Оксфордского университета [4], статья «Innovation at Cambridge» на сайте Кембриджского университета [24], научная статья «Реформы высшей школы в Великобритании как фактор совершенствования ее научно-исследовательской деятельности» [25].

Тема «Культура Великобритании»: видеоролики из Youtube «Музей Шерлока Холмса – виртуальная мини экскурсия» [26] и «History of Art at Oxford» [27].

Тема «Экономика США»: статья из Российской газеты «Доллар забылся» [28], научная статья «Рейтингономика» как индикатор «Новой экономики» [29].

Тема «Система образования США»: сайты Гарвардского и Йельского университетов [6; 7], статья «Бизнесу нужна наука» [30], научная статья «Опыт США передачи технологий из науки в промышленную среду» [31].

Тема «Культура США»: научные статьи «Культурно-исторический тип американской цивилизации и его особенности» [32], «Американская модель популярной культуры» [33].

Организация работы с веб-страницами привела к следующим результатам: 1. В начале курса бакалавры больше внимания уделяли просмотру видеороликов из Youtube, а впоследствии самостоятельно подбирали видеоролики по теме лабораторного занятия. 2. Газетные статьи не вызвали большого интереса у бакалавров. В связи с этим следует наряду со статьями из российских газет включать статьи из британской и американской прессы, что способствовало бы сравнению точек зрения представителей различных лингвокультурных общностей на ту или иную проблему. 3. По мере прохождения курса у бакалавров формировался интерес к научным статьям, как представленным на веб-странице, так и подобранным самостоятельно для ответа на лабора-

торном занятии. 4. После прохождения курса бакалаврами были опубликованы 2 научные статьи, а именно: «Британский национальный характер» [34] и «Harry Potter and the Philosopher's Stone vs Harry Potter and the Sorcerer's Stone» [35]. Можно сказать, что опыт использования веб-страниц при изучении курса «Страноведение и лингвострановедение (английский язык)» оказался достаточно успешным: бакалавры постепенно переходили от подготовки заданий, связанных с видеосоюжетами и материалами популярного жанра, к научному стилю.

На основании указанных результатов использования веб-страниц в перспективе в качестве дополнительного материала бакалаврам можно предложить подготовить веб-страницу по теме лекции и разместить на образовательном портале ОмГПУ таким образом, чтобы каждый мог дополнить веб-страницу своей информацией; темы веб-страниц той или иной лекции можно также распределить по группам. Данный вид работы позволяет включить бакалавров в работу, направленную на поиск информации, обобщить изученные знания и критически подойти к оценке представленного на веб-странице материала.

1. Тамбиева С. И. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс профессиональной подготовки педагога (на примере создания веб-страниц при изучении иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2012. 24 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/511248.html> (дата обращения: 15. 07. 2016)

2. Бедненко В. Г. Теоретико-педагогические аспекты развития критического мышления студентов средствами информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2010. 182 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/390573.html> (дата обращения: 15. 07. 2016)

3. Атабекова А. А. Сопоставительный анализ функционирования языка на англо- и русскоязычных Web-страницах: дис. ... д-ра филол. наук: М., 2004. 356 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/91886.html> (дата обращения: 15.07.2016)

4. Сайт Оксфордского университета. URL: <http://www.ox.ac.uk/> (дата обращения: 16.07.2016).

5. Сайт Кембриджского университета. URL: <http://www.cam.ac.uk/> (дата обращения: 16.07.2016).

6. Сайт Гарвардского университета. URL: <http://www.harvard.edu/> (дата обращения: 16.07.2016).

7. Сайт Йельского университета. URL: <http://www.yale.edu/> (дата обращения: 16.07.2016).

8. Official web site of the British Monarchy. URL: <http://www.royal.gov.uk/> (дата обращения: 16.07.2016).

9. Сайт правительства США. URL: <https://www.usa.gov/> (дата обращения: 16.07.2016).

10. Travel to USA. URL: <http://www.travelingtousa.net/> (дата обращения: 16.07.2016).

11. World travel guide. URL: <http://www.worldtravelguide.net/united-states-america> (дата обращения: 16.07.2016).

12. Образовательный портал ОмГПУ. URL: <http://edu.omgpu.ru/> (дата обращения: 20.01.2016).

13. Барышников Н. В. Культурный шок как мифологизированный феномен в реализации многоязычной ком-

- муникативной компетенции // Известия ВГПУ. 2012. № 11. С. 9–13. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-shok-kak-mifologizirovannyi-fenomen-v-realizatsii-mnogoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 16.07.2016).
14. Какая из этических проблем развития робототехники на сегодня самая острая? URL: <http://sk.ru/news/b/press/archive/2015/07/16/ot-terminatora-do-elektronika.aspx> (дата обращения: 16.07.2016).
15. В Лондоне стремительно растет количество жителей. URL: <https://youtu.be/SsCKY4U8f6> (дата обращения: 16.07.2016).
16. Parliament's role. URL: <http://www.parliament.uk/about/how/role/> (дата обращения: 16.07.2016).
17. Саликов Д. Х. Место и роль монарха в системе государственной власти в современной Великобритании // Вестник ЧелГУ. 2015. № 1 (356). С. 151–155. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-rol-monarha-v-sisteme-gosudarstvennoy-vlasti-v-sovremennoy-velikobritanii> (дата обращения: 16.07.2016).
18. Discover USA Blog. URL: <http://www.discoveramerica.com/usa/blogs.aspx> (дата обращения: 16.07.2016).
19. How the U.S. Government is organized. URL: <https://www.usa.gov/branches-of-government> (дата обращения: 16.07.2016).
20. British Prime Minister Compared to US President. URL: https://www.youtube.com/watch?v=CDCODd_a2Ek (дата обращения: 16.07.2016).
21. American English. URL: <http://americanenglish.state.gov/about-us> (дата обращения: 16.07.2016).
22. Драбовская В. А. Лингвокультурный концепт “multiculturalism” в американском варианте английского языка // Инновации в науке. 2015. № 5 (42). С. 105–114. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnyy-kontsept-multiculturalism-v-amerikanskom-variante-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.07.2016).
23. Полякова А. А. «Королева царствует, но не правит». Всегда ли это так? // Вестник МГИМО. 2012. № 3. С. 199–202. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/koroleva-tsarstvet-no-ne-pravit-vsegda-li-eto-tak> (дата обращения: 16.07.2016).
24. Innovation at Cambridge. URL: <http://www.cam.ac.uk/research/innovation-at-cambridge> (дата обращения: 16.07.2016).
25. Козлова Е. В. Реформы высшей школы в Великобритании как фактор совершенствования ее научно-исследовательской деятельности // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 802–807. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/reformy-vysshey-shkoly-v-velikobritanii-kak-faktor-sovershenstvovaniya-ee-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 16.07.2016).
26. Музей Шерлока Холмса – виртуальная мини экскурсия. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BonOjNvfOpI> (дата обращения: 16.07.2016).
27. History of Art at Oxford. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pgFu1wPWg4Q> (дата обращения: 16.07.2016).
28. Доллар забылся. URL: <http://www.rg.ru/2015/09/16/ruzyr.html> (дата обращения: 16.07.2016).
29. Звезинцева М. Ю. «Рейтингономика» как индикатор «Новой экономики» // Новые технологии. 2011. № 3. С. 98–101. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rejtingonomika-kak-indikator-novoy-ekonomiki> (дата обращения: 16.07.2016).
30. Бизнесу нужна наука. URL: <http://www.rg.ru/2013/08/20/uzu.html> (дата обращения: 16.07.2016).
31. Бесчастнова Ю. В. Опыт США передачи технологий из науки в промышленную среду // Известия Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2015. № 1. С. 38–41. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ssha-peredachi-tehnologiy-iz-nauki-v-promyshlennuyu-sredu> (дата обращения: 16.07.2016).
32. Танасейчук А. Б. Культурно-исторический тип американской цивилизации и его особенности // Вестник Том. гос. ун-та. 2009. № 318. С. 106–109. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-istoricheskiy-tip-amerikanskoj-tsivilizatsii-ego-osobennosti> (дата обращения: 16.07.2016).
33. Рахимова М. В. Американская модель популярной культуры // Знание. Понимание. Умение. 2007. № 4. С. 216–220. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/amerikanskaya-model-populyarnoy-kultury> (дата обращения: 16.07.2016).
34. Крайнова А. К. Британский национальный характер // «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сб. ст. по материалам XXXVII студенческой междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». 2015. № 10 (37). С. 95–99. URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/10\(37\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/10(37).pdf) (дата обращения: 15.06.2016).
35. Крайнова А. К. Harry Potter and the Philosopher's Stone vs Harry Potter and the Sorcerer's Stone // Language and Career: сб. ст. Всерос. студ. науч.-практ. конф. Севастополь: Рибэст, 2016. С. 269–274.

© Шестова А. А., Тебенькова Н. Г., 2016

СЛОВО МОЛОДЫМ



Ветрова О. С.

Антонимы как лексико-стилистическое
и текстообразующее средство языка
(на примере произведений Д. С. Лихачева)

Сосновская А. А.

Концептообразующая функция паремий
с компонентом «старый»

АНТОНИМЫ КАК ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОЕ И ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЕ СРЕДСТВО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. С. ЛИХАЧЕВА)

Статья посвящена исследованию стилистических и текстообразующих возможностей антонимов в современном русском языке на примере произведений академика Д. С. Лихачева. Автор анализирует семантические функции антонимов, рассматривает основные стилистические фигуры, построенные на антонимах: антитезу, амфитезу, акротезу, диатезу, оксюморон, антифразис, – определяет роль антонимов в текстообразовании.

Ключевые слова: антонимия, антоним, семантические, стилистические, текстообразующие функции антонимов, научная публицистика.

Антонимы как стили- и текстообразующее средство стали предметом лингвистических исследований относительно недавно, поэтому интерес к изучению этой лексической категории в самых разнообразных аспектах постоянно увеличивается, о чем свидетельствует значительное количество работ, посвященных проблемам антонимии. Однако не полностью исследованными остаются вопросы функциональной и текстообразующей роли антонимов.

Антонимия является одной из важнейших лингвистических универсалий лексико-семантического уровня. Семантической основой антонимии выступает противоположность, которая включается в лексическое значение соотносительных слов.

Традиционно антонимами в русистике называются слова одной и той же части речи, имеющие соотносительные друг с другом противоположные значения [1, с. 139]. Антонимия является разновидностью парадигматических отношений в лексике, находится во взаимосвязи с синонимией и полисемией, что свидетельствует о системном характере русской лексики.

Слова с противоположным значением являются основным средством выражения контраста на лексическом уровне, поэтому при изучении антонимии внимание акцентируется прежде всего на значении противопоставления, что значительно обедняет представление об одной из основных семантических категорий языка. Л. А. Новиков справедливо утверждает, что противоположности в тексте могут не только противопоставляться, но и складываться, соединяться, сопоставляться, разделяться, чередоваться, сравниваться, дополнять друг друга и т. д. [2, с. 126]. В связи с этим слова с противоположным значением являются ярким стилистическим средством. На основе антонимов построены такие стилистические фигуры, как антитеза, амфитеза, диатеза, акротеза, оксюморон и антифразис [3].

ANTONYMS AS ALEXICAL-STYLISTIC AND TEXT-FORMING MEANS OF LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF D.S. LIKHACHEV'S WORKS)

The article is devoted to the study of stylistic and text-forming opportunities of antonyms in the modern Russian language by the example of D.S. Likhachev's works. The author analyzes the semantic features of antonyms, discusses the basic stylistic figures built on antonyms: the antithesis, amfiteza, akroteza, diathesis, an oxymoron, antiphrasis, defines the role of antonyms in the construction of the text.

Keywords: antonymy, antonym, semantic, stylistic, text-forming features of antonyms, science journalism.

Наличие такого потенциала в использовании слов с противоположными значениями оказывается очень важным для лексико-семантической системы языка и для реализации целого ряда семантических и стилистических функций антонимов.

Проблемам функционирования антонимов в художественной литературе посвящено большое количество работ. В современных исследованиях предметом интереса все чаще становятся публицистические тексты. В этом отношении язык произведений Д. С. Лихачева, мастера научно-популярной литературы, заслуживает отдельного внимания.

Академик РАН Дмитрий Сергеевич Лихачев (1906 – 1999) – выдающийся российский ученый-литературовед, историк культуры, текстолог, публицист, общественный деятель. Стилистической особенностью изложения Дмитрия Сергеевича является сочетание научности с простотой языка. Эта особенность вызвана прежде всего тем, что он стремился быть максимально точным и понятным в оформлении своих мыслей, избегал нарочитой усложненности, псевдоучености академических текстов [4, с. 28]. В своем творчестве Д. С. Лихачев старался использовать все возможности, в том числе и языковые, для широкого распространения научных знаний в обществе. Публицистические тексты Д. С. Лихачева – откровенный диалог с читателем, основанный не на поучениях, а на рассуждениях, подкрепленных яркими примерами и научными доказательствами. В своих произведениях Д. С. Лихачев широко использует не только изобразительные, но и текстообразующие возможности антонимов, употребляя их в самых разнообразных стилистических целях.

В рамках научной публицистики антонимы расширяют свои семантические и стилистические возможности, обна-

руживают новые (по сравнению с функционированием в художественной литературе) свойства.

Такой широкий подход к исследованию антонимии позволяет продемонстрировать многообразие функций, выполняемых антонимами в языке и речи.

Исследование функций антонимов в публицистических текстах Д. С. Лихачева показало следующее.

Из семантических функций антонимов наиболее значительными являются следующие:

1) функция противоречия (31,4 % рассмотренных контекстов), реализующаяся в соединении взаимоисключающих противоположностей внутри одного объекта и его состояний и актуализирующая значение перехода одной противоположности в другую. Чаще всего эта функция проявляется в характеристике противоречивого характера русского народа и его культуры. Например: *Вершины добра соседствуют с глубочайшими ущельями зла* («Земля родная»); *Это вело к тому, что в русской культуре могли сосуществовать очень древние слои и новые, легко образующиеся* («Раздумья о России»); *Несчастливые становятся счастливыми заботами других, ибо несчастный в одном может быть счастлив в другом* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»);

2) функция взаимоисключения, разделения, которая предполагает выбор одного из взаимоисключающих членов контрастной оппозиции (29,8 % рассмотренных контекстов). Встречается дизъюнкция со значением слабой и сильной альтернативы. Преобладает соединительно-разделительное значение (слабая дизъюнкция), при котором противопоставление нейтрализуется. Например: *Открыто или скрытно естественным состоянием человека считалось невежество* («Раздумья»); *Из рассказов о прошлом, каким бы оно ни было, – дурным или хорошим, – извлекается опыт* («Земля родная»).

Исключающее значение (сильная дизъюнкция) отмечено только в трех контекстах. Автор использует это значение для построения диалога с читателем, когда предлагает выбрать один из членов оппозиции, как правило, носящих оценочный характер. Например: *Хорошо это или плохо – пусть судят читатели* («Раздумья о России»); *Вопрос этот состоит в том: Россия – это Восток или Запад?* («Раздумья о России»);

3) оценочная функция (22,3 % рассмотренных контекстов), которая одновременно является и воздействующей, так как актуализирует авторское отношение к описываемому явлению. Контрастное противопоставление позволяет автору: дать этическую оценку явления, образно сравнить противоположности и т. д. Например: *Злое дело забывается быстрее, чем доброе. Может быть, это происходит оттого, что вспоминать хорошее приятнее, чем злое?* («Раздумья»); *Не лучше, а, пожалуй, даже хуже, чем с памятниками архитектуры, обстоит дело и с произведениями древнерусской живописи* («Земля родная»);

4) функция чередования, последовательности явлений, фактов, которые не могут происходить одновременно, но могут сменять друг друга (16,4 % рассмотренных контекстов). Например: *Правда, художественность народных произведений то выше, то ниже, но нет безобразных* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»); *Она есть*

и в процессе развития любого организма, поскольку за молодостью следует зрелость и старение («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»).

Встречаются контексты, в которых противопоставление нейтрализуется и приобретает значение одновременности. Например: *Не успевало скрыться из виду одно, когда-то красивое, здание с провалившейся крышей, как появлялось в поле зрения другое* («Раздумья»).

В проанализированных текстах нам встретились стилистические фигуры, основанные на явлении антонимии.

1) Доминирующей стилистической фигурой в исследуемых текстах является амфитеза (43,4 % рассмотренных контекстов). Амфитеза – прием выражения охвата всего класса предметов, всего явления, действия, качества, свойства, отношения и т. п. [3, с. 131]. Семантика амфитезы разнообразна, но чаще всего она используется для характеристики пространственного континуума. Например: *И с какой тщательностью гладил человек холмы, спуски и подъемы!* («Письма о добром и прекрасном»); *Культура России принадлежит десяткам народов Запада и Востока* («Раздумья о России»).

2) Одной из самых регулярных стилистических фигур является антитеза (27,8 % рассмотренных контекстов). Антитеза – стилистическая фигура противопоставления противоположных, контрастных по своему содержанию слов (шире – образов) [5, с. 248]. В антитезе реализуется основная функция антонимов – функция контраста. Специфическими проявлениями этой стилистической фигуры считаются уточнение, пояснение, выражение последовательности авторских мыслей, характеристика человека и его состояний, времени и пространства. Например: *Асфальт – это теперь. А раньше – тротуары из известняка, а мостовые – булыжные* («Раздумья»); *Но прежде всего определим, что такое интеллигентность, а потом – почему она связана с заповедью долголетия* («Раздумья о России»).

3) Менее частотная, но не менее важная стилистическая фигура – акротеза (14,5 % рассмотренных контекстов). Акротеза – подчеркнутое утверждение одного из противопоставляемых признаков, действий или явлений реальной жизни за счет отрицания другого [3, с. 130]. Подобное соединение антонимов предъясняет значение одного из них как единственно возможное. Например: *Ибо не во внешнем суть культуры, а в ее внутреннем интернационализме, высокой культурной терпимости* («Раздумья о России»); *И культура строится на добре, а не на зле, выражает доброе начало в народе* («Раздумья о России»).

4) Одной из наиболее нерегулярных стилистических фигур в публицистических текстах Д. С. Лихачева оказался оксюморон (8,4 % рассмотренных контекстов). Оксюморон – «сочетание слов, обозначающих логически несовместимые понятия, очевидным образом противоречащие по смыслу и, по существу, исключают друг друга» [6, с. 186]. В оксюмороне противоположности соединяются в одно целое, общее для каждой из них. Часто оксюморонные сочетания поддерживаются кавычками. Например: *И мы верим, что их безмолвная беседа, согласие между собой знаменуют истинное единение* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»); *Искусство вносит в мир упорядоченное беспокойство* («Раздумья о России»).

5) Антифразис – употребление слова или выражения в противоположном смысле [1, с. 152] – встречается эпизодически (3,9 % рассмотренных контекстов). Антифразис, как правило, поддерживается кавычками и носит ироничный характер. Например: *После обеда хозяин дома приглашает гостей: «Теперь можно **дамам покурить, а мужчинам посплетничать**»* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»); *Только надо «привязать к местности»: это так, кажется, называется на языке этих «**чудоносильщиков**»* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»).

6) Наименее употребительной (1,1 % рассмотренных контекстов) стилистической фигурой оказалась диатеза – прием утверждения некоего среднего, промежуточного качества, свойства и т. д., возможного или утвержденного между двумя противоположными по значению словами [3, с. 132]. В этой фигуре проявляется функция номинации среднего компонента антонимической оппозиции, при этом сам он не называется. Нами отмечено только два контекста с диатезой: *У нас была история **не хуже и не лучше, чем у других*** («Раздумья о России»); *В совершенстве человеческого лица ничего нельзя **ни прибавить, ни убавить** – так и в христианской вере* («Раздумья о России»).

Антонимы выполняют текстообразующие функции, выступая одним из средств внутритекстовой связи. В текстах Д. С. Лихачева читаем: *Мне кажется что тот, кто не интересуется историей, **прошлым**, обедняет свое **настоящее**. Из трех делений времени – **настоящее, будущее и прошлое** – самое ответственное – **настоящее**, самое манящее – **будущее**, самое богатое – **прошлое**. **Настоящее** постоянно ускользает, это зыбкая грань между **прошлым и будущим**, но грань эта действительная и активная. **Будущее** постоянно отступает, и к нему мы стремимся. Оно господствует. **Прошлое** же – это гигантская кладовая культуры, доступная каждому, кто захочет обогатить свое **настоящее** и обеспечить **будущее**. В **прошлое** непрерывно отходит **настоящее**, отойдет и **будущее**. Забывать об этом неразумно. Дело каждого культурного человека уметь извлечь из **прошлого** то, что необходимо для **настоящего и будущего**: не только сохранять память **прошлого**, но создать «**обратные токи времени**»* («Раздумья»). В приведенном фрагменте внутритекстовая связь организуется с помощью повтора градуального антонимического ряда *прошлое – настоящее – будущее*. Связи усиливает синтаксический параллелизм (*Настоящее постоянно ускользает... Будущее постоянно отступает...*). Части сложного синтаксического целого связаны при помощи антитезы, которая актуализирует основную тему: прошлое, с одной стороны, настоящее и будущее – с другой; необходимость ценить прошлое как основу настоящего и будущего.

Часто антонимы используются в названиях произведений Д. С. Лихачева. Например: *«Мифы о России старые и новые»* («Раздумья о России»); *«О языке устном и письменном, старом и новом»*; *«О жизни и смерти»*; *«О русском и чужестранном»*; *«О науке и ненауке»*; *«Прото и про се»* («Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет»); *«Большое в малом»* («Письма о добром и прекрасном»); *«Бездельник всегда очень занят»*; *«Культура – цель, а не средство»* («Раздумья»). Находясь в этой сильной позиции, антонимы определяют тематику и проблематику текста, а также ориентируют читателя в его содержании.

Анализ публицистических текстов Д. С. Лихачева показал, что из семантических функций антонимов основными являются функция совмещения противоречивых свойств в одном объекте и дизъюнкция. Доминирующей стилистической фигурой следует признать амфитезу. Это обосновано тем, что амфитеза позволяет дать полную картину описываемого явления. Причиной редкого обращения к таким стилистическим фигурам, как диатеза и антифразис, является имплицитная природа утверждаемого в них значения, что не отвечает задачам публицистических текстов, адресованных массовому читателю. Важным результатом исследования является определение роли антонимов в текстообразовании.

1. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология. Учебник. 4-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2001. 415 с.

2. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке: семантический анализ противоположности в лексике / рец.: В. В. Иванов, А. А. Леонтьев, Ю. С. Степанов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 290 с.

3. Введенская Л. А. Стилистические фигуры, основанные на антонимах / Ростовский ун-т // Ученые записки / Курск. гос. пед. ин-т, Белгор. гос. пед. ин-т; под ред. Г. В. Денисевича, Г. И. Герасимова. Курск, 1966. Т. 25. Вып. 2: Краткие очерки по русскому языку. С. 128–135.

4. Запесоцкий А. С. Дмитрий Лихачев – великий русский культуролог. СПб.: СПбГУП, 2007. 294 с. (Новое в гуманитар. Научах: Вып. 21).

5. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке: семантический анализ противоположности в лексике / рец.: В. В. Иванов, А. А. Леонтьев, Ю. С. Степанов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 290 с.

6. Стилистика и литературное редактирование: учебник / под ред. проф. В. И. Максимова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2007. 653 с.

© Ветрова О. С., 2016

КОНЦЕПТООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПАРЕМИЙ С КОМПОНЕНТОМ «СТАРЫЙ»

Статья посвящена исследованию концептообразующей функции паремий, имеющих в своем составе компонент «старый». Автором представлен анализ пословиц и поговорок с учетом их классификации по тематическим группам, а также лингвистический и лингвокультурологический комментарий, что позволило выявить черты народного понимания старости в русских паремиях.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, паремия, лингвокультура, мировоззрение, семантическая структура.

Как известно, современная антропоцентрическая парадигма, наряду с уже достаточно разработанными областями знания, включает в себя лингвокультурологию и когнитивную лингвистику. Таким образом, современное языкознание характеризуется возрастанием роли антропоцентрического, культурологического и когнитивного подходов к изучению языка, который выступает источником сведений о концептуальных структурах сознания.

Термин «концепт» не имеет однозначной трактовки, что объясняется проблемой дифференциации терминов «концепт», «понятие» и «значение». Кроме всего прочего, данный термин вошел в понятийный аппарат не только лингвокультурологии, но и когнитивной лингвистики, семантики, социолингвистики, психолингвистики. Каждая из названных дисциплин рассматривает общий предмет со своей точки зрения. Мы предлагаем остановиться на нескольких, более удачных и содержательных толкованиях понятия «концепт».

Так, Е. С. Кубрякова предлагает следующее определение концепта: «Концепт – это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*linguamentalis*), всей картины мира, квант знания. Самые важные концепты выражены в языке» [1, с. 90]. Основными признаками концепта ученый предлагает считать оперативность; отражение содержания человеческой деятельности; наличие инвариантного стержня; гибкость и подвижность; репрезентация лишь части актуализованных смыслов, относящихся к той или иной идее; актуальность.

Н. Д. Арутюнова рассматривает концепт как понятие практической (обыденной) философии, являющееся результатом взаимодействия ряда факторов: национальности, традиции, фольклора, религии, идеологии, жизненного опыта, образов, искусства, ощущений и системы ценностей. Концепт – это «культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [2, с. 3].

В. И. Карасик предлагает считать концепты «первичными культурными образованиями, выражением объективно-

CONCEPT-FORMATIONAL FUNCTION OF PROVERBS WITH THE COMPONENT “OLD”

The article studies the concept-formational function of proverbs containing the component “old.” The author presents the analysis of proverbs and bywords based on their classification by thematic groups, as well as a linguistic and cultural annotation, which allowed to determine the features of people’s understanding of the “old age” notion in Russian proverbs.

Keywords: concept, linguistic view of the world, proverb, linguoculture, world view, semantic structure.

го содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности в сферы понятийного, образного и деятельностного освоения мира [3, с. 32].

Таким образом, концепт – это сложное и многоярусное ментальное образование, в состав которого входит не только обыденно-понятийное содержание, но и оценочные смыслы, показывающие отношение человека к познаваемому объекту [4]. Структура концепта, следовательно, включает содержательную и оценочную составляющие как единое целое.

Одна из стратегий исследования базовых концептов культурно-языкового сознания заключается в описании отдельных концептов на конкретном избранном языковом материале. Паремииологический фонд языка в данном случае является одним из продуктивных источников. Пословицы и поговорки представляют собой структурно-семантически организованную систему, важный участок картины мира. Они фиксируют константы сознания и культуры, значимые для всех носителей языка, определяют систему оценок окружающего мира, являются единицами, позволяющими выделить и проанализировать базовые концепты. Изучение единиц паремииологического фонда в аспекте аксиологической значимости имеет большое значение, поскольку в них также отражаются и общие, характерные для многих языковых коллективов стереотипы поведения и мировоззрения.

Рассмотрим паремии русского языка с компонентом «старый», учитывая, что в русском языке прилагательное «старый» имеет несколько значений:

1. Проживший много лет и достигший старости (противоп.: молодой).
2. Созданный давно, существующий долгое время (противоп.: новый).
3. Бывший в употреблении, пользовании долго; поношенный, подержанный.
4. Давно прошедший, минувший (о времени).
5. Устаревший, несовременный.

6. Сохранившийся от прежних, давних времен; старинный.

7. Такой, который был раньше // Предшествующий теперешнему.

8. Свойственный прежнему режиму, отжившему строю, характерный для них.

9. Связанный с принятым в Российском государстве до 1917 г. исчислением времени по юлианскому календарю (противоп.: новый) [5].

В пословицах прилагательное «старый» наполняется новыми смыслами, находит свою интерпретацию.

Как известно, паремиологический фонд языка является хранителем вековой мудрости народа, кладезем знаний о мире и существовании человека в этом мире. Следовательно, можно говорить об антропоцентризме паремий – они не только для человека, но и о человеке. Отсюда и дополнительные оттенки значений, порождающие концептуальные признаки.

Анализ семантической структуры пословиц и поговорок, содержащих компонент «старый», позволил объединить их в следующие тематические группы:

1. Физиологические изменения.
2. Наличие/отсутствие мудрости и опыта.
3. Умение/неумение правильно жить.

Рассмотрим подробнее каждую из них.

Физиологические изменения. Наступление старости у человека сопряжено с некоторыми изменениями, в первую очередь, физиологическими. В русской лингвокультуре старый человек изображается как седовласый, бледный, худощавый, с лицом, изрезанным глубокими морщинами, сгорбленный. Чаще всего внешними маркерами старости являются горб, седина, морщины, борода: *Время краску с лица сгоняет; Годы хребет горбят; Нос крючком, борода клочком; Крючковатому носу недолго жить; При старости две радости: и с горбом и с бельмом; Припасай клюку, пока не сгорбило в дугу.*

Следует обратить внимание, что внешняя непривлекательность вызывает отрицательные эмоции, в некотором смысле даже презрение или отвращение. Обычно старых людей боятся или недолюбливают маленькие дети. Скорее всего, на подсознательном уровне у человека возникают ассоциации со сказочно-мифическими существами типа бабы Яги или Кошечки.

Другие признаки старости или взросления, наоборот, являются преимуществом перед молодостью: *Уж у меня давно хрящи срослись. Уж и хрящи окостенели. У меня, брат, уж давненько темечко окрепло.* Противопоставление молодой/старый является характерной особенностью русской лингвокультуры: *Старик, да лучше семерых молодых; У старого козла больше рога* и др.

Наличие/отсутствие мудрости и опыта. Человек старый, зрелый в понимании русского обязательно должен быть мудрым, что связано с наличием большого жизненного опыта, как положительного, так и отрицательного: *Старик, да лучше семерых молодых. Старый ворон не каркнет мимо. Старый волк знает толк. Старого воробья на мякине не обманешь. Старый в данном случае воспринимается носителями языка как опытный, выдавший виды, бывалый.*

Однако нередко встречаются паремии, в которых есть прямое указание на отсутствие ума, опыта или мудрости, несмотря на имеющиеся внешние маркеры старости и возрастную номинацию: *Век дожил, а ума не нажил. До лысины (до старости) дожил, а ума не нажил. Борода глазам (уму) не замена. Борода с воз, а ума с накопильник нету. Сорока лет, а сорому нет. Волосом сед, а совести нет. И в семьдесят лет, да совести нет. Не спрашивай старого, спрашивай бывалого!*

Умение/неумение правильно жить. *Молод, да по миру ходит; стар, да семью кормит. Сколоченная посуда два века живет* – в данных пословицах мудрость старого человека дополняется еще и ценностными ориентациями: знает, как жить, чему посвятить себя в этой жизни и т. д.

Противоположной семантикой наполнены пословицы, характеризующие старого человека как «непутевого»: *Состарился, а жить не уставился. Старый хлеб семена переводит и др.*

Таким образом, в паремиологическом представлении русской лингвокультуры главной характеристикой старого человека является наличие или отсутствие мудрости и опыта. Именно по этому концептуальному признаку идет противопоставление старых людей людям других возрастных категорий.

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрат и др. М.: ИПО «Лев Толстой», 1996. 248 с.

2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 338 с.

3. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 32–37.

4. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. М.: Флинта, Наука, 2010. 224 с.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Т. Ф. Ефремовой. URL: <http://tolslovar.ru/s11869.html> (дата обращения: 25.12.2015).

© Сосновская А. А., 2016

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ



Максименко Л. А.
Мой путь в философию

Чинакова Л. И.
Воспоминания о Любви Петровне Федоровой

Л. А. Максименко

МОЙ ПУТЬ В ФИЛОСОФИЮ

**О начале.**

Гравитационная сила на меня действовала, как и на всех, но кратчайший путь на территорию «ничейной земли» лежал через физфак. Когда в альма-матери, где я уже трудилась в качестве ассистента на кафедре теоретической физики, забрезжил свет философской мудрости, правда, пока еще в форме единственной «экспериментальной» группы на историческом факультете, против него было уже не устоять. Набравшись храбрости, я испросила разрешения посещать занятия со студентами, которые вел Д. М. Федяев. В течение года моя «философская вера» крепчала, а вместе с ней и желание погрузиться в пучину знаний.

Так, движимая исключительно познавательным интересом к миру, я оказалась в приемной проректора по научной работе. Поступление в аспирантуру предполагало предварительную беседу с предполагаемым научным руководителем. Поскольку я могла «предполагать» единственного известного мне в лицо философа, постольку к нему и пришла. Он сразу огорошил: «Ну, напишите, Людмила Александровна, пару страниц, о чем бы вы хотели сказать человечеству».

Для Дмитрия Михайловича, как мне потом стало известно, это была сакраментальная фраза, с которой он обращался к будущим жертвам философии. Я восприняла ее со звериной серьезностью, вследствие чего впала в глубокое отчаяние, потому что я вообще не думала о человечестве. Только о себе. И потом, я же хотела не сказать, а спросить. Только смутно чувствовала, что именно и вообще не знала у кого. Наверно у бытия (это мне потом объяснил незабвенный Сергей Иванович Орехов – мой первый Учитель философии).

В день зачисления в аспирантуру Дмитрий Михайлович сказал на собрании аспирантов напутственные слова про «научную деревню», жителями которой мы оказались. И когда я – наивная чукотская девушка – летела домой мимо табачной фабрики, от которой несло какой-то дрянью,

мне казалось, что вдыхаю аромат амброзии, доносящийся с Олимпа. Ну и что, что запах? В Индии коровы – тоже священные животные! Ощущение счастья переполняло от предвкушения приближения к тайне.

Об Учителе.

Конечно, будни не всегда были такими радостными. Мой научный руководитель, как часто подчеркивал Дмитрий Михайлович, был «строг, но справедлив». Обладая безусловным талантом педагога и горячим деятельным сердцем невозмутимого даоса, Сергей Иванович искренне полагал, что пути вещей к великому Дао открываются для «варваров» философии через бамбуковую палку. К счастью, верное педагогическое средство ко мне применялось редко. После выполнения какой-то работы (статьи или параграфа) Сергей Иванович обыкновенно давал «день на разграбление города» или «конфетку «Дубок»», и все начиналось сначала!

Обладавший искрометным юмором и душевной щедростью, он всегда поражал неординарностью мысли, слова и действия. Как громовые раскаты Зевса звучало его «Прокляну!» в адрес провинившегося субъекта, немедленно согласного на жертвенный «стакан крови!» или «мешок изюму!». Студентов соседнего АБиКа (Академии бюджета и казначейства) он наповал сразил своей визиткой. Тогда эти символы делового мира только входили в моду. Сергей Иванович всегда жил с опережением времени. На своей визитке, как говорится, скромненько, но со вкусом он написал: «Пророк!» И указал сотовый телефон! Бытие на связи с пророками всегда внушало особое доверие к жизни!

Когда Сергей Иванович неожиданно покинул нас, наверно, все испытали щемящее чувство сиротства, которое вопреки поэту не переросло в блаженство. Л. М. Карлова сказала тогда на панихиде, что пройдет время и, наверно, мы привыкнем к этой мысли, к тому, что с нами нет Сергея Ивановича. Время прошло, насчет привычки – не уверена. В. В. Николин тогда тоже отметил, что это печальное событие не может прервать внутренний диалог с Ореховым. Наверно, он прав. Если «рукописи не горят», то и мыслители не умирают! Тем более пророки!

О феминном и маскулинном.

Тема эта весьма интересная. Мое первое знакомство с ней состоялось благодаря Надежде Викторовне Чекалевой. Когда я впервые услышала ее на студенческой лекции, то не поверила своим ушам. Ибо такое сочетание женщины и ума мне казалось принципиально невозможным! Однако это открытие было подкреплено последующим опытом аспирантуры. Лекции аспирантам читала Л. И. Чинакова – божество, сошедшее с университета моей мечты! Вообще Лидия Ивановна почему-то вызывала ассоциации с Маргарет Тэтчер. Отчасти внешне. А может быть, потому, что «железная леди» кафедры философии была единственной женщиной в Омске, окончившей МГУ, да еще и, по слухам, учившаяся там вместе с покойной супругой последнего генсека ЦК КПСС – Р. М. Горбачевой. Или потому, что аспиранты на лекциях и на экзаменах чувствовали себя британски-

ми шахтерами, эмпирическим путем установившими, что зубами, данными от природы, гранитные знания о природе разгрызть невозможно. Здесь требуется особая хитрость разума. А Лидия Ивановна в преддверии вступительного экзамена в аспирантуру решительно отказала будущим жертвам науки в пользовании на экзамене философскими первоисточниками по причине фальсификации последних некоторыми недобросовестными субъектами, неверно понявшими, в чем состоит хитрость мирового разума. А хитрость в том, чтобы использовать его по назначению, т. е. думать. Но до этого тоже надо додуматься. И Лидия Ивановна существенно ускорила этот процесс.

Ну и, наконец, последней каплей, разбившей мужской миф о женской логике, в плену которого я сладостно пребывала, выписывая себе индульгенции на всякий логический просчет, стала Наталья Ивановна Мартишина. Когда я впервые ее увидела на заседании диссовета, мирно беседующей с кем-то из членов диссовета, то подумала, что это, наверно, какая-то студентка. Однако, когда Наталья Ивановна неожиданно для меня вышла к трибуне «держат речь», то изумлению не было предела! Наверно не только моему. Такому редкостному сочетанию скромности и женского обаяния с аналитично-сверхлогичным умом и знаниями позавидует любой интеллект-мужчина! Даже Александр Друзь! Ну, в общем, с тех пор я почитаю первым великим философом Агриппу, воздавшему должное женскому полу в «Рече о его достоинстве и превосходстве». А вторым (просто по хронологии) великим философом – моего любезного оппонента – Владимира Ивановича Красикова, во-первых, милостиво простившего мне в качестве критического замечания лемовские сепульки и сепулькаторы а во-вторых, справедливо констатировавшего в духе Агриппы вечную биологическую ущербность мужчины по причине его телесной самозакнутости и неспособности к самоудвоению.

Вот и статья моего другого дважды оппонента – Натальи Ивановны Мартишиной «О феминном и маскулинном в науке» по-тертуллиановски заставляет поверить опыту самой «железной женщины» современности, изрекшей в своем премьер-министерском кресле прямо-таки философскую истину: «Петух, может быть, и кукарекает, но яйца всё-таки несёт курица!». Так вот где она – философская правда жизни! Так вот они – несопоставимые по метафизическому значению процессы! Значит, распространившийся по массовой культуре шовинистский миф «о курином в женской природе» имеет явно маскулинные корни!

К нашему счастью и чести наших мужчин, их образ мысли априорно и радикально очищен от всевозможных мифов, идолов и заблуждений любой культуры. Чистый разум кафедры философии!

О том, о сём.

Как-то на аспирантской лекции Л. И. Чинакову заменял С. И. Орехов. Лекция была посвящена Шопенгауэру, который точно в этот момент сожалел о своей безвременной кончине. «Черное солнце» европейской философии в этот момент черной завистью завидовало лектору! Это вам не пустая аудитория какого-то там Берлинского университета, из которой все свободные уши утекли слушать зануду-Гегеля! Это вам другая аудитория (№ 430!), в которой такой

воли к жизни мысль Шопенгауэра не выдавала с тех пор, как покинула его светлую голову.

Один из опоздавших аспирантов, войдя в этот храм науки и неожиданно для себя обнаружив другого лектора, немало смутился, и хотел было прояснить ситуацию дурацким вопросом: «Извините, это лекция?». То, что он спросил что-то недостойное, он понял тотчас, ибо в ту же секунду внимание лектора как девятый вал накрыло вопрошавшего. Перун Громовержец разразился такими молниями, что ослепли циклопы: «Не извиняю! – почти орал С. И. Орехов. – Изыдите! Это вам не лекция! Это «Поэма огня»! Это светопредставление!». Кто бы сомневался?! Ведь речь шла о Воле и Представлении, свет в которое нес лектор. Сергей Иванович носился туда-сюда вдоль кафедры так, как будто в него вселился дух Шопенгауэра. Смею надеяться, что эту лекцию присутствующие запомнили надолго.

Аудитория № 430 хранит многие тайны, связанные с защитами диссертаций, поскольку долгое время была стартовой площадкой для будущих поселенцев, переселенцев, проходимцев «научной деревни» из разных племен (философов, педагогов, биологов...).

В этой же аудитории защищал свою кандидатскую диссертацию про априоризм в истории тот самый «народный», кого народная молва окрестила «баловнем судьбы» – Павел Леонидович Зайцев. Для меня его защита открыла не только светлый образ Павла Леонидовича, но и особую науку – историю. Ее особость и загадочность во многом отражена в волюнтаристском тезисе П. Валери: «Дайте мне перо и бумагу – и я сочиню вам учебник истории». А как же априоризм? К нему-то – априоризму смыслов – потом пришлось пробиваться, штудировав книжку В. Н. Сырова в связи с неожиданно свалившимся на меня курсом в магистратуре по философии истории. Этой недетской неожиданностью я обязана Павлу Леонидовичу, которого баловница-судьба призвала служить в университет имени Достоевского, который А. В. Гидлевский, часто говорящий загадками для окружающих, почему-то называл «университетом имени Раскольникова».

О нем.

О нем – Александре Васильевиче – хочется сказать отдельно, ибо Александр Васильевич представлял редкостную породу людей – охотников до истины. Могу это подтвердить со всей ответственностью, поскольку знакома с ним со студенческой скамьи. Педагогические инновации и тонкий юмор Гидлевского понимали не все студенты и даже не все преподаватели-коллеги. По какому-то странному стечению обстоятельств, а точнее по доброте душевной, а еще точнее – по неспособности отвечать отказом на просьбы страждущих, Александр Васильевич оказался в должности декана физфака. К счастью для себя – очень ненадолго. В течение первых дней двух или трех он, очнувшись от содеянного, незамедлительно провел обряд экзорцизма, навсегда изгнав из себя чуждый собственной природе дух административного беса. И все оставшееся время он продолжал настойчиво искать истины, попутно совершенствуясь в духовных упражнениях. Немногие знают, что в свое время он стал легендой в каратистском сообществе, когда само слово «каратэ» приравнивалось к ненормативной антисоветской лексике. Обладатель черного пояса и высше-

го дана А. В. Гидлевский нес свою священную миссию, хотя и говорил, что «в сказки про старика Хоттабыча» не верит. А верит в науку. И по-аристотелевски верит в философию как науку. И в то, что философия должна основываться на науке, а не наоборот. Александр Васильевич был бескомпромиссен к «фальшмоделям» и считал, что, если не создавать «нормальные научные модели», общество ждет танталово и вряд ли оно будущее. Ибо уже сегодня, «резкое падение среднего интеллекта «узконосых обезьян»», фиксируемое в качестве научного факта не только им, «выглядит банальной резолюцией». Поэтому он продолжал охоту.

Охота в цивилизованном мире представляется его гражданам-цивилизьянам занятием в лучшем случае из области развлечений, как на картине В. Перова; в худшем – из области архаического исторического прошлого. Александр Васильевич многими современниками воспринимался как чудачковатый «дегустатор уксуса» с внешностью и манерами всех трех прототипов этого сюжета. Создавалось впечатление, что он все время иронично извинялся за истинный вкус напитка. Серьезное педагогическое сообщество его благородных квалитетических порывов не оценило, ведь Александр Васильевич был одержим подозрительным стремлением «все довести до числа». Так и хочется добавить – и «расположить мерой, числом и весом». А педагогика наука очень приближенная. Ей до числа нет дела, если, конечно, это не число студентов на душу преподавателя.

Поскольку «качество» (образования), над исчислением которого думал мощный интеллект, помещенный в пифагорейскую душу Александра Васильевича, все-таки категория философская, то все сошлось. Сошлось на кафедре философии, куда он добровольно прибыл в качестве докторанта Сергея Федоровича Денисова, который, к слову сказать, и меня по-отечески приютил после ухода Сергея Ивановича. Так что мы с Гидлевским опять оказались в одной лодке.

Философские поиски привели Александра Васильевича к открытию витального в человеческом бытии. Витальность, по его выводу и убеждению, проявляется не только в разнообразии, но и в честности, которую А. В. Гидлевский чтит с кантовским ригоризмом, хотя и относился к педантичному лукавцу Канту хуже, чем принято в лучших традициях русской философии. Наверное, поэтому и дал шедеврально лаконичное определение, достойное не только словаря, но и Индекса запрещенных книг и даже самого костра Инквизиции: «Этология – это наука о поведении животных. А этика – это наука о поведении приматов в галстуках!»

От тех, кто несерьезно относился к подобным дефинициям, можно ожидать чего угодно и не угодно. А. В. Гидлевскому было угодно покинуть ОмГУПС, куда его занесла злодейка-судьба после защиты докторской, только потому, что чувство тонкой иронии там заглушает, видимо, стук вагонных колес. Так он, гонимый и мятежный оказался в университете, остроумно им же переименованным означенным выше способом, короткая последние годы на факультете Павла Леонидовича.

Если серьезно, то тема невостребованности сегодня – это проблема. Как можно жить до востребования? Недореализация смертельна. Мне кажется это случай Александра Васильевича. Он даже умер в день своего рождения, поставив с математической точностью точку в своем земном пути.

О диссовете.

Мое пребывание в этом органе совпало с моим бытием в докторантуре.

Совмещение «двух в одном» казалось небезопасным для результата, о чем сразу предупредил Д. М. Федяев, сказав: «Врагу не пожелаешь». В этот ответственный момент сама Лариса Михайловна Карпова, говорящая на заседаниях диссовета с безупречной дикцией и голосом Левитана, передала мне пост секретаря ученого совета. Роль птицы-секретаря давалась с трудом. Если верить Марксу, раз уж труд создал человека, то создать ученого секретаря, или аспиранта, или докторанта ему раз (или два раз) плюнуть!

А если к труду прилагается методология, то тут уж с железобетонной необходимостью наступают последствия. Опытным путем платоники открыли методологию анамнезиса, полюбившуюся студентам. Гениальное педагогическое открытие бамбуковой палки С. И. Ореховым было связано с его скрытым платонизмом. Сергей Иванович считал, что философия – это «эквилибристика ума», но не сказал главного секрета. Такую способность ум обретает благодаря седалищному месту. Если в течение долгого времени не отрывать его от стула (Сергей Иванович иногда проговаривался про диван как самый философский предмет мебели), то оно начинает действовать на душу подобно архимедовой силе, выталкивая ее в мир чистых сущностей.

Вот это мы с Галей (Г. В. Горновой) поняли со всей отчетливостью мысли на этапе докторантуры. С ней нас соединила судьба. Не все ж Павлу Леонидовичу масленица! Ну, может, и не баловни. Может, и не судьба, а аспирантская юность, проросшая в крепкую дружескую привязанность, потом – в докторантскую молодость, стало быть, сейчас – в магистрантскую старость, а разлучит, получается, нас только философская смерть! Не будем о грустном! Врожденный украинским солнцем оптимизм и здоровая рациональность Галины Владимировны всегда внушали доверие! Так что злокозненные сети, расставленные ВАКом с нашим приходом за философской мудростью, нам удавалось как-то преодолевать. Спасибо архимедовой силе!

Эта же сила неудержимо привлекла в совет ряд новых сущностей, привнесших в него новые, отнюдь не всегда пасторальные краски. В настоящем составе диссовета заряд бодрости заседающие получают не только, как обычно, от диссертантов, но и от профессора Геннадия Николаевича Сидорова, фонтанирующего художественными декламациями стихов и библейскими цитатами на все случаи жизни! Что тут скажет философский разум – Книга книг все-таки аргумент! Хоть и нефилософский! Особый шарм и загадочность диссовету придает фигура Нины Геннадьевны Зенец. Всегда мечтательно и неизменно располагающая себя в обществе трех ее любимых мужчин – Платона, Канта и Гегеля, и соблазнительно требующая от всех, особенноверяемых ей подопечных студентов и аспирантов, почитания оных. А скептически-критическая подозрительность и ленинская прямота его тезки – Владимира Ильича Жилина просто не дают расслабиться мозгу!

Сначала исключительно из патриотических побуждений он оборонялся только от отечественного постмодернизма, потом пришел к решительному наступлению на рубежи всего идеализма, посягнув в азарте атаки на «святое» даже по меркам диамата – «так называемые законы диалектики»!

Конечно, еще великий немецкий предшественник В. И. Жилина заподозрил неладное, объявив гегелевское детище перевертышем. Но наш Ильич пошел дальше и продолжил там, где в нерешительности остановился их Маркс, объявив перевертыш иллюзией! Ох, бесстрашный Владимир Ильич, берегитесь Нефель! А то ведь гореть всему диссовету на огненном колесе Зевса из-за этих шалостей с законами мироздания!

Так и живем! Как на пороховой бочке! Зато сколько адреналина, эндорфина, серотонина, окситоцина и т. п.!

Может это и есть настоящая жизнь в философии? Или хотя бы просто настоящая? Или хотя бы жизнь? Или хотя бы «есть»?!

© Максименко Л. А., 2016

Л. И. Чинакова

ВОСПОМИНАНИЯ О ЛЮБОВИ ПЕТРОВНЕ ФЕДОРОВОЙ

Любовь Петровна Федорова была дочерью коренных ленинградцев и, следовательно, коренной ленинградкой. Она родилась в Ленинграде в 1940 году. Отец был типичным питерским рабочим, на фронт его не призвали, так как он работал на военном заводе и имел бронь. Он с женой и годовалой дочерью был эвакуирован вместе с заводом в Омск и длительное время работал на этом заводе, пока не ушел из жизни. Мать и дочь, очень похожие внешне и по манере поведения, остались одни, но и мать ненадолго пережила отца. После смерти матери Любовь Петровна жила одна. Всегда хорошо одета, красиво причесана, приветлива, улыбчива, она была очень привлекательна, сумела сохранить облик коренной ленинградки. У нее были родственники в Ленинграде, и свой отпуск она иногда проводила в родном городе, расширяя свое знакомство с изменяющейся северной столицей, посещая театры, библиотеку и другие учреждения культуры. Столичную тягу к высокой культуре она привезла в Омск. Несмотря на скромную зарплату, она была частым посетителем различных концертов, имела абонемент в Органный зал, не пропускала выступлений столичных знаменитостей.

Но вернемся немного назад. Окончив школу, Любовь Петровна поступила на историко-филологический факультет Омского пединститута, а по его окончании заведующий кафедрой М. В. Федяев пригласил ее на должность ассистента на кафедру философии. Само собой, что на работу в институт сразу после окончания приглашают лучших студентов. Любовь Петровна согласилась и проработала на этой кафедре без малого 50 лет. Она входила в первый состав сотрудников кафедры, вела семинарские занятия по диалектическому и историческому материализму, а затем еще читала курс эстетики. Ей приходилось работать со студентами разных факультетов, но она предпочитала работу на филологическом факультете, считая его своим вторым домом.

На 3 года ее преподавательская деятельность в Омском пединституте была прервана учебой в аспирантуре в ЛГПИ им. А. И. Герцена. Диссертацию она написала, но, по неизвестным автору этих строк причинам, не стала защищать и вернулась в Омск на прежнее место работы.

С годами Любовь Петровна приобрела такой опыт и авторитет у преподавателей и студентов, что без защиты диссертации была переведена на должность старшего преподавателя. Автор этих строк, будучи тогда заведующей



кафедрой философии, не раз посещала семинарские занятия, проводимые Любовью Петровной. Можно было к чему-то придраться, но было совершенно ясно, что группа к занятиям готова, что всегда есть желающие выступить и что их гораздо больше, чем тех, кто смотрит в окна и ловит ворон. Любовь Петровна никогда не повышала голос, не кричала даже на последних. Занятия проходили в доброжелательной атмосфере, даже если находились спорщики, готовые защищать свои взгляды. Та же атмосфера была и на экзаменах. Экзаменатор не «топил» студента, а старался ему помочь. Но если помощь преподавателя не давала ожидаемого эффекта, Любовь Петровна ставила студенту ту оценку, которую он честно заслужил.

Доброжелательность Любови Петровны проявлялась не только по отношению к студентам. Вспоминаю такой эпизод. Я, будучи только что принята на работу в Омский пединститут, первый раз присутствовала на заседании новой для меня кафедры. Это было в июне 1966 года. Мне было все интересно: кто выступал, что говорили и т. д. Я так увлеклась увиденным и услышанным, что почти не заметила, что заседание закончилось, все разошлись, остался один заведующий, сидевший за своим столом и читавший какие-то документы. Я сообразила, что и мне пора уходить. Сказав заведующему: «До свидания», я открыла дверь в коридор,

вышла, держась за дверную ручку, и не могла вспомнить, в какую сторону мне идти, чтобы выйти на центральную лестницу. Наверное, у меня был очень растерянный вид, если две девушки, стоящие недалеко от меня и увлеченные беседой, заметили меня и подошли ко мне. Одна была темноволосая, улыбающаяся, другая – светловолосая, серьезная. «Вы, наверное, заблудились в нашем коридоре, Вы не знаете, в какую сторону идти?» – спросила темноволосая. Не дав мне ответить, она предложила: «Давайте мы вас проводим. Мы идем домой, вы, наверное, тоже идете домой, и мы вместе пойдем на остановку, здесь недалеко». Это была Любовь Петровна. Она была первым преподавателем, кроме заведующего, кто проявил ко мне интерес, кто со мной заговорил любезно, с улыбкой, с желанием помочь, кто не дал мне заблудиться на 3-м этаже корпуса на Партизанской. Теперь, когда Любви Петровны больше нет с нами, я часто вспоминаю этот эпизод. Перед моим мысленным взором возникает молодое, красивое и доброе лицо, и в очередной раз жалеешь, что она так рано ушла.

Хочу написать и о других эпизодах. У меня давно болят ноги, я ходила с тростью и одолеть пять ступенек крыльца, ведущего в наш корпус на проспекте Мира, мне было тяжело даже днем, когда светло. При мысли о спуске с пяти скользких, обмерзших ступенек мне заранее становилось плохо. Но заседания кафедры или кандидатские экзамены иной раз заканчивались поздно, когда осенью или зимой было уже темно. Мне всегда приходила на помощь Любовь Петровна, иногда задерживалась на кафедре ради того, что-

бы мне помочь. Мне не надо было ее просить. Она властно брала меня под руку, помогала не упасть на злополучных ступеньках, потом тащила меня по неровному скользкому тротуару, переводила через улицу, помогала войти в троллейбус, а иной раз и просила какого-нибудь не очень старого пассажира уступить мне место, а на моей остановке еще смотрела в окно, благополучно ли я вышла и пересекла ли без приключений нечищенный тротуар. Я ее никогда об этом не просила, мне было стыдно и неудобно, но и отказаться от такой бескорыстной помощи я не могла. Я ничем не могла ей, так сказать, «отплатить». Я могла только «отплатить» беседой с ней по телефону, когда мы обсуждали различные астрономические и метеорологические проблемы, материал о которых она черпала из каких-то неизвестных мне источников, а я всегда слушала ее сообщения (научные или околонуучные) с большим интересом.

Такой запомнилась мне красивая, образованная, работающая и добрая женщина – Любовь Петровна Федорова.

В заключение не могу не заметить, что на кафедре были и есть мужчины разного возраста. После заседания они всегда очень торопились домой. Никто из них ни разу не предложил проводить меня до троллейбуса.

Увы! Не каждому человеку посчастливилось родиться в Ленинграде, обрести и сохранить столичную культуру после многих лет жизни в далекой Сибири.

© Чинакова Л. И., 2016

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арпентьева Мариям Равильевна, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, доктор психологических наук, доцент. mariam_rav@mail.ru

Батюшкина Марина Владимировна, Законодательное Собрание Омской области, старший консультант отдела лингвистической экспертизы и систематизации законодательства правового управления, кандидат педагогических наук. soulangeana@mail.ru

Безвиконная Елена Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор политических наук, заведующий кафедрой. bezvikonnaja@rambler.ru

Богданова Елена Святославовна, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, кандидат педагогических наук, доцент. helensim@mail.ru

Ветрова Оксана Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, студент. oksano4ka_v88@mail.ru

Волох Тамара Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. voloh_ts@mail.ru

Гассенрик Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, студент. b1400983@st.omgru.ru

Горнова Галина Владимировна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, доцент. gornovagv@yandex.ru

Дука Наталья Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, профессор. pedagog@omgru.ru

Дьякова Татьяна Алексеевна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, кандидат филологических наук, доцент. diako122@rambler.ru

Карпова Лариса Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, larissee2005@mail.ru

Ковалевский Артем Александрович, Омский государственный педагогический университет, аспирант. kovalevskyartem1991@gmail.com

Козловская Екатерина Владимировна, Челябинский государственный университет, старший преподаватель. katiesmeralda@yandex.ru

Комова Дарья Дмитриевна, Российский университет дружбы народов (г. Москва), старший преподаватель. komova_dd@pfur.ru

Кордас Ольга Михайловна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент, elga78@mail.ru

Кравченко Николай Васильевич, начальник Омского кадетского военного корпуса Министерства обороны РФ, . omkk24@mail.ru

Красноярова Наталья Георгиевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. kranataliy@yandex.ru

Леушина Ольга Владимировна, Омский государственный педагогический университет, аспирант. olga.skyward@gmail.com

Литвинова Наталья Борисовна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского, кандидат филологических наук, доцент. natalylg83@mail.ru

Максименко Людмила Александровна, Омский государственный медицинский университет, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой. msw60@yandex.ru

Мацько Дмитрий Сергеевич, Луганский университет им. Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент. selen_matsko81@mail.ru

Мельников Олег Александрович, Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск), кандидат философских наук, доцент. Статья издается посмертно.

Нефедова Людмила Константиновна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. konstans50@yandex.ru

Новоселова Наталья Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. n-novosselova@yandex.ru

Подворный Иван Алексеевич, Омский автобронетанковый инженерный институт, преподаватель. ivan78_30@mail.ru

Сосновская Анжелика Аркадьевна, Омский государственный педагогический университет, магистрант. anzhelika.pleska@mail.ru

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Стебляк Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент. steblyak@list.ru

Стовба Анжела Александровна, Омский государственный педагогический университет, студент. anzhelastovba2@mail.ru

Тебенькова Наталья Геннадьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент. limonovanatalia@yandex.ru

Ткачева Елена Александровна, Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент. lena1234678@ukr.net

Толстокорова Ольга Владимировна, Алтайский машиностроительный колледж (г. Барнаул), преподаватель. tolstokorova23@mail.ru

Толстушенко Ксения Михайловна, Омский государственный педагогический университет, студент. ksenka_5596@mail.ru

Федяева Наталья Дмитриевна, Омский государственный педагогический университет, доктор филологических наук, доцент. ndfed@yandex.ru

Чинакова Лидия Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор философских наук, профессор. kaf.philos_omgpu@mail.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Чуркина Наталья Ивановна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор. proffchurkin@yandex.ru

Шестова Анна Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент. annshestova@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в очередной номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: исторических, филологических, философских, культурологических, педагогических и психологических.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т. п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо выслать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания ISSN 2309-9380 и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация бесплатная, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи – 6–8 страниц. Основной текст: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал одинарный, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. Библиографические примечания оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный; источники размещаются в порядке ссылок по тексту; наличие библиографического перечня обязательно.

Требования ГОСТ Р 7.0.5–2008 см.: <http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC>.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>; для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на: <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.

Примечание: в описании источника обязательно должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2016. № 3 (12)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 15.11.2016. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 16,5. Уч.-изд. л. 20,6
Тираж 100 экз. Заказ Б-172

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93