
**НАУЧНОЕ
ОБОЗРЕНИЕ:
ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Научный журнал

Периодичность выхода:

1 раз в квартал

№ 4, 2011

Главный редактор:
Крючкова О. Ю.,
д-р фил. наук, профессор

Редакционная коллегия:
12 человек

Редакторы:
Фросина В. Н.
Степанова А. В.

Корректор:
Дудкина Н. А.

Компьютерная верстка:
Тяпаев С. С.

Адреса редакции:
г. Москва, Ленинский
пр-т, д. 30
г. Саратов, пр-т
Энтузиастов, д. 43

Адреса для почтовой связи:
115551, г. Москва, а/я 66
410039, г. Саратов, а/я 160

www.sced.ru,
e-mail: info@sced.ru

Тел.: (495) 666-29-30;
(845-2) 921-901

Учредитель: ЗАО «АЛКОР»
Свидетельство о регистрации
средства массовой инфор-
мации ПИ № ФС77-43069.
Журнал включен
в Российский индекс
научного цитирования
(РИНЦ).

© «Научное обозрение:
гуманитарные исследования»,
2011

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

- Мозами М., Набати Ш., Агаева М.** Дьявол и его сви-
та в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» 3
- Шигуров В. В.** О синтагматическом аспекте предика-
тивации причастий в русском языке 15
- Кобенко Ю. В.** Априорные и апостериорные англо-
язычные дериваты в немецком языке 19
- Массальская Ю. В.** Немецкие аллофонные посло-
вицы в логико-тематическом аспекте 27
- Бурцева М. А.** Эволюция героя в трагедии В. Шек-
спира «Гамлет» и поэме П. Ойунского «Красный
шаман» 31
- Доброзракова Г. А.** Таллиннский период в творче-
ской биографии С. Довлатова 41
- Власова Л. А.** Художественные описания в публици-
стике Т. Толстой (на примере очерка «Анастасия,
или жизнь после смерти») 50
- Мельникова И. М.** Изоляция в немецкоязычной поэ-
зии: лирика Рикарды Хух 54

ПСИХОЛОГИЯ

- Шакурова А. В.** Системно-деятельностный подход к
поведению 62
- Ланкин В. Г., Ланкина Е. Е.** Рефлексивно смысло-
образующая природа человеческой эмоции и музыка 70
- Веденеева Г. И.** Характеристика параметров нрав-
ственной сферы, их систематизация и взаимосвязи 80

ПЕДАГОГИКА

- Архипова М. В., Шутова Н. В.** Особенности учеб-
ной мотивации младших подростков при изучении
иностранного языка 88
- Кострова Ю. С.** Интеллектуальная компетентность
студента: содержание и структура 94
- Шендель Т. В.** Об изучении профессионально-
этического потенциала студента 99
- Белюсова Р. Ю.** Технология развития вариативных
форм дошкольного образования в Нижегородском
регионе 105
- Нилова К. В.** Социо- и психолингвистическое описа-
ние межпоколенного вербального общения 113
- Логунова О. В., Игнатова В. В.** Сопровождение по-
среднической деятельности специалиста социаль-
ного учреждения как педагогическая проблема 120
- Царапкина Ю. М.** Особенности подготовки педаго-
гов профессионального обучения по сельскохозяй-
ственным специальностям в высшей школе 125
- Хабарова Л. П.** Использование Case Study в условиях
билингвальной подготовки специалиста в области
управления качеством 133
-
-

**SCIENCE
REVIEW:
HUMANITIES
RESEARCH**

Scientific journal

*Published once:
a quarter*

№ 4, 2011

Editor-in-Chief:
Kryuchkova O. J.,
Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Editorial board:
12 people

Editors:
Frosina V. N.
Stepanova A. V.

The proof-reader:
Dudkina N. A.

Computer make-up:
Tyapaev S. S.

Addresses of the editorial
office:
Russia, Moscow,
Leninskiy prospect, 30
Russia, Saratov, prospect
Entuziastov, 43

Addresses for the mail service:
Russia, 115551, Moscow,
p/o/b 66
Russia, 410039, Saratov,
p/o/b 160

www.sced.ru,
e-mail: info@sced.ru

Tel.: (495) 666-29-30;
(845-2) 921-901

Founder: «ALKOR» CJSC
Registration certificate
PI № ФС77-43069.

The journal is included in the
database of the Russian Science
Citation Index
(RSCI)

© «Science Review:
humanities research», 2011

CONTENTS

PHILOLOGY

- Moazami M., Nabati S., Adaeva M.** The devil and his suite
in the novel «Master and Margaret» by M.A. Bulgakov 3
- Shigurov V. V.** About syntagmatic aspect of predicativity
of the participle in the Russian language About
syntagmatic aspect of predicativity of the participle in
the Russian language 15
- Kobenko Y. V.** A priori and posteriori English language
derivates in the German language 19
- Massalskaya Y. V.** German allophronic proverbs in the
logical and thematic aspect 27
- Burtseva M. A.** Hero evolution in «Hamlet» tragedy by W.
Shakespeare and «Red shaman» poem by P. Oyunskiy 31
- Dobrozrakova G. A.** Tallinn period in the creative
biography of S. Dovlatov 41
- Vlasova L. A.** Literary descriptions in the journalistic
works of T. Tolstaya (based on the sketch «Anastasia,
or Life after Death») 50
- Melnikova I. M.** Isolation in German language poetry:
Ricarda's lyric of the XX c. 54

PSYCHOLOGY

- Shakurova A. V.** Structural and action approach to beha-
viour 62
- Lankin V. G., Lankina E. E.** Reflexive sense-forming
nature of human emotions and music 70
- Vedeneeva G. I.** Characteristic of the parameters of moral
sphere, their systematization and interconnection 80

PEDAGOGY

- Arkhipova M. V., Shutova N. V.** Specific features
of study motivation of young teenagers studying a
foreign language 88
- Kostrova Y. S.** Intellectual competence of a student:
content and structure 94
- Shendel T. V.** On the study of professional and ethical
potential of a student 99
- Belousova R. Y.** Technology of the development of
variable pre-school education forms in Nizhniy
Novgorod region 105
- Nilova K. V.** Socio- and psycholinguistic description of
intergenerational verbal communication 113
- Logunova O. V., Ignatova V. V.** Assisting the mediatory
activity of a social institution specialist as a pedagogical
problem 120
- Tsarapkina Y. M.** The specific features of training
vocational education teachers of agricultural
disciplines in higher education institutions 125
- Khabarova L. P.** The article looks at the basis of
implementing Case Study method during bilingual
training of a quality management specialist 133
-
-

ДЬЯВОЛ И ЕГО СВИТА В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

М. МОАЗАМИ, Ш. НАБАТИ, М. АГАЕВА*

*Мешихедский государственный университет им. Фирдоуси,
г. Мешихед, Иран*

**Университет Тарбиат Модаррес,
г. Тегеран, Иран*

Аннотация. Работа посвящена роли свиты Воланда. Окружение дьявола в романе анализируется с точки философской точки зрения, дается историческая и художественная характеристика свиты и Великого бала у сатаны как ключевого действия романа.

Ключевые слова: Мастер и Маргарита, дьявол, сила, зло, Булгаков.

Роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита» не был завершен и при жизни автора не публиковался. Впервые он был опубликован только в 1966 году, через 26 лет после смерти Булгакова, и то в сокращенном журнальном варианте. Тому, что это величайшее литературное произведение дошло до читателя, мы обязаны жене писателя Елене Сергеевне Булгаковой, которая в тяжелые сталинские времена сумела сохранить рукопись романа.

Время начала работы над «Мастером и Маргаритой» Булгаков в разных рукописях датировал то 1928, то 1929 г. В первой редакции роман имел варианты названий «Черный маг», «Копыто инженера», «Жонглер с копытом», «Сын В.», «Гастроль». Первая редакция «Мастера и Маргариты» была уничтожена автором 18 марта 1930 г. после получения известия о запрете пьесы «Кабала святош». Об этом Булгаков сообщил в письме правительству: «И лично я, своими руками, бросил в печку чер-

новик романа о дьяволе...».

Работа над «Мастером и Маргаритой» возобновилась в 1931 г. К роману были сделаны черновые наброски, причем здесь уже фигурировали Маргарита и ее безымянный спутник – будущий Мастер, а Воланд обзавелся своей буйной свитой. Вторая редакция, создававшаяся до 1936 г., имела подзаголовки «Фантастический роман» и варианты названий: «Великий канцлер», «Сатана», «Вот и я», «Черный маг», «Копыто консультанта».

Третья редакция, начатая во второй половине 1936 г., первоначально называлась «Князь тьмы», но уже во 1937 г. появилось хорошо известное теперь заглавие «Мастер и Маргарита». В мае – июне 1938 г. полный текст впервые был перепечатан. Авторская правка продолжалась почти до самой смерти писателя, Булгаков прекратил её на фразе Маргариты: «Так это, стало быть, литераторы за гробом идут?»...

Булгаков писал «Мастера и

Маргариту» в общей сложности более 10 лет. Одновременно с написанием романа шла работа над пьесами, инсценировками, либретто, но этот роман был книгой, с которой он не в силах был расстаться, – роман-судьба, роман-завещание. Роман вобрал в себя почти все из написанных Булгаковым произведений: московский быт, запечатленный в очерках «Накануне», сатирическая фантастика и мистика, опробованная в повестях 20-х годов, мотивы рыцарской чести и беспокойной совести в романе «Белая гвардия», драматическая тема судьбы гонимого художника, развернутая в «Мольере», пьесе о Пушкине и «Театральном романе»... К тому же картина жизни незнакомого восточного города, запечатленного в «Беге», готовила описание Ершалаима. А сам способ перемещения во времени назад – к первому веку истории христианства и вперед – к утопической грезе «покоя» напоминал о сюжете «Ивана Васильевича».

Из истории создания романа мы видим, что он был задуман и создавался как «роман о дьяволе». Некоторые исследователи видят в нём апологию дьявола, любование мрачной силой, капитуляцию перед миром зла. В самом деле, Булгаков называл себя «мистическим писателем», но мистика эта не помрачала рассудок и не запугивала читателя...

Идейно-художественная роль сил зла в романе сатирическая

Стоит еще раз напомнить, что работа над романом завершалась в 1937–1938 годах. Сатирическое изображение действительности, которая «величественна и прекрасна», было в те годы более чем опасным. И хотя Булгаков не рассчитывал на немедленную публикацию романа, он, мо-

жет быть, невольно, а может, и сознательно смягчал сатирические выпады против тех или иных явлений этой действительности.

Обо всех странностях и уродствах бытия своих современников Булгаков пишет с улыбкой, в которой, однако, легко различить и печаль, и горечь. Иное дело, когда взгляд его падает на тех, кто отлично адаптировался в этих условиях и процветает: на взяточников и мошенников, начальствующих дураков и чинуш. На них писатель и напускает нечистую силу, как это было задумано им с первых дней работы над романом.

Силы ада играют в «Мастере и Маргарите» несколько необычную для них роль. Они не столько сбивают с пути праведного людей добрых и порядочных, сколько выводят на чистую воду и наказывают уже состоявшихся грешников.

Нечистая сила учиняет в Москве, по воле Булгакова, немало разных безобразий. К Воланду писатель недаром досочинил его буйную свиту. В ней собраны специалисты разных профилей: мастер озорных проделок и розыгрышей кот Бегемот, красноречивый Коровьев, владеющий всеми наречиями и жаргонами – от полублатного до великосветского, мрачный Азazelло, чрезвычайно изобретательный в смысле вышибания разного рода грешников из квартиры № 50, из Москвы, даже с этого на тот свет. И, то чередуясь, то выступая вдвоем или втроем, они создают ситуации, порою и жутковатые, как в случае с Римским, но чаще комические, несмотря на разрушительные последствия их действий.

Степа Лиходеев, директор вальерте, отделяется тем, что assi-

стенты Воланда зашвыривают его из Москвы в Ялту. А грехов у него целый воз: «...вообще они, – докладывает Коровьев, говоря о Степе во множественном числе, – в последнее время жутко свинячат. Пьянствуют, вступают в связи с женщинами, используя свое положение, ни черта не делают, да и делать ни черта не могут, потому что ничего не смыслят в том, что им поручено. Начальству втирают очки.

– Машину зря гоняют казенную! – наябедничал и кот».

И вот за все это всего лишь вынужденная прогулка в Ялту. Без чересчур тяжелых последствий обходится встреча с нечистой силой и Никанору Ивановичу, который с валютой действительно не балуется, но взятки-то все-таки берет, и дядюшке Берлиоза, хитроумному охотнику за московской квартирой племянника, и руководителям Зрелищной комиссии, типичным бюрократам и бездельникам.

Зато крайне суровые наказания выпадают тем, кто и не ворует и вроде бы Степиными пороками не замазан, но обладает одним как будто и безобидным недостатком. Мастер определяет его так: человек без сюрприза внутри. Финдиректору варьете Римскому, пытающемуся изобретать «обыкновенные объяснения явлений необыкновенных», ассистенты Воланда устраивают такую сцену ужасов, что он в считанные минуты превращается в седого старика с трясущейся головой. Совершенно безжалостны они и к буфетчику варьете, тому самому, что произносит знаменитые слова об осетрине второй свежести. За что? Буфетчик-то как раз и ворует и мошенничает, но не в этом самый тяжкий его порок – в скопидомстве, в том, что он обворовывает

и самого себя. «Что-то, воля ваша, – замечает Воланд, – недоброе таится в мужчинах, избегающих вина, игр, общества прелестных женщин, застольной беседы. Такие люди или тяжело больны, или втайне ненавидят окружающих».

Но самая печальная участь достается главе Массолита Берлиозу. Беда Берлиоза в том же самом: он человек без фантазии. Но с него за это особый спрос, ведь это руководитель писательской организации – и при этом неисправимый догматик, признающий лишь отштампованные истины. Поднимая отрезанную голову Берлиоза на Великом балу, Воланд обращается к ней: «Каждому будет дано по его вере...».

С кажущимся всемогуществом вершит дьявол в советской Москве свой суд и расправу. Таким образом, Булгаков получает возможность устроить, пусть лишь и словесно, некий суд и возмездие литературным проходимцам, административным жуликам и всей той бесчеловечно-бюрократической системе, которая только суду дьявола и подлежит.

Философская

С помощью ассистентов Воланда Булгаков ведет свой сатирико-юмористический обзор явлений московской жизни. Союз с Воландом необходим ему для иных, более серьезных и важных целей.

В одной из последних глав романа к Воланду по поручению Иешуа Га-Ноцири является Левий Матвей просить за Мастера: «Я к тебе, дух зла и повелитель теней...». «Ты произнес свои слова так, – замечает Воланд, – как будто ты не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало

твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получаются от предметов и людей. Вот тень от моей шпаги. Но бывают тени от деревьев и от живых существ. Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и все живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом?».

Булгакова меньше всего прельщало наслаждение голым светом, хоть не так уж изобиловала им окружающая жизнь. Ему дорого было то, что проповедовал Иешуа, – добро, милосердие, царство истины и справедливости, где вообще не будет нужна никакая власть. Но этим далеко не исчерпывалось то, что, по его убеждению, нужно было людям для полноты жизни, для вечного движения мысли и вечной работы воображения, а в конечном счете для счастья. Без игры света и тени, без выдумки, без необычностей и загадок жизнь, по Булгакову, не может быть полна. А все это уже проходит по ведомству сатаны, князя тьмы, повелителя теней.

Булгаковский Воланд не сеет зло, а только обнажает его при свете дня, тайное делая явным. Но законное его время – лунные ночи, когда тени господствуют, становятся особенно причудливыми и таинственными.

В такие ночи и совершается в романе все самое невероятное и самое поэтичное, что противостоит безрадостной прозе московского бытия: полеты Маргариты, Великий бал сатаны, а в финале – скачка Мастера и Маргариты с Воландом и его теперь уже не ассистентами – рыцарями туда, где ждет героев их вечный приют и покой. И кто знает, чего во всем этом больше: всемогущества сатаны

или фантазии автора, которая порою сама воспринимается как некая не ведающая ни оков, ни границ демоническая сила.

Историческая и художественная характеристика Воланда и его свиты.

Воланд

Воланд – персонаж романа «Мастер и Маргарита», возглавляющий мир потусторонних сил. Воланд – это дьявол, сатана, «князь тьмы», «дух зла и повелитель теней» (все эти определения встречаются в тексте романа). Воланд во многом ориентирован на Мефистофеля «Фауста» Иоганна Вольфганга Гёте. Само имя Воланд взято из поэмы Гёте, где оно упоминается лишь однажды и в русских переводах обычно опускается. В редакции 1929–1930 гг. имя Воланд воспроизводилось полностью латиницей на его визитной карточке: «D-r Theodor Volland». В окончательном тексте Булгаков от латиницы отказался. Отметим, что в ранних редакциях Булгаков пробовал для будущего Воланда имена Азazelло и Велиар.

Портрет Воланда показан перед началом Великого бала: «Два глаза упёрлись Маргарите в лицо. Правый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и чёрный, вроде как узкое игольное ухо, как выход в бездонный колодезь всякой тьмы и теней. Лицо Воланда было скошено на сторону, правый угол рта оттянут к низу, на высоком облысевшем лбу были прорезаны глубокие параллельные острым бровям морщины. Кожу на лице Воланда как будто навеки сжёг загар».

Истинное лицо Воланда Булгаков скрывает лишь в самом на-

чале романа, дабы читателя заинтриговать, а потом уже прямо заявляет устами Мастера и самого Воланда, что на Патриаршие точно прибыл дьявол. Образ Воланда по отношению к тому взгляду на дьявола, который отстаивал в книге «Столп и утверждение истины» философ и богослов П. А. Флоренский: «Грех бесплоден, потому что он – не жизнь, а смерть. А смерть влачит свою призрачное бытие лишь жизнью и насчёт Жизни, питается от Жизни и существует лишь постольку, поскольку Жизнь даёт от себя ей питание. То, что есть у смерти – это лишь испоганенная ею жизнь же. Даже на “чёрной мессе”, в самом гнезде дьявольщины, Дьявол со своими поклонниками не могли придумать ничего иного, как кощунственно пародировать тайнодействия литургии, делая всё наоборот. Какая пустота! Какое нищенство! Какие плоские “глубины”!».

Это – ещё доказательство, что нет ни на самом деле, ни даже в мысли ни байроновского, ни лермонтовского, ни врубелевского Дьявола – величественного и царственного, а есть лишь жалкая «обезьяна Бога»... В редакции 1929–1930 гг. Воланд ещё во многом был такой «обезьяной», обладая рядом снижающих черт. Однако в окончательном тексте «Мастера и Маргариты» Воланд стал иным, «величественным и царственным», близким традициям лорда Байрона, Гёте, Лермонтова.

Воланд разным персонажам, с ним контактирующим, даёт разное объяснение целей своего пребывания в Москве. Берлиозу и Бездомному он говорит, что прибыл, чтобы изучить найденные рукописи Геберта Аврилакского. Сотрудникам театра Варьете Воланд объясняет свой ви-

зит намерением выступить с сеансом чёрной магии. Буфетчику Сокову уже после скандального сеанса сатана говорит, что просто хотел «поглядеть москвичей в массе, а удобнее всего это было сделать в театре». Маргарите Коровьев-Фагот перед началом Великого бала у сатаны сообщает, что цель визита Воланда и его свиты в Москву – проведение этого бала, чья хозяйка должна носить имя Маргарита и быть королевской крови.

Воланд многолик, как и подобает дьяволу, и в разговорах с разными людьми надевает разные маски. При этом всевидение сатаны у Воланда вполне сохраняется, он и его люди прекрасно осведомлены как о прошлой, так и о будущей жизни тех, с кем соприкасаются, знают и текст романа Мастера, буквально совпадающего с «евангелием Воланда», тем самым, что было рассказано незадачливым литераторам на Патриарших.

Нетрадиционность Воланда в том, что он, будучи дьяволом, наделён некоторыми явными атрибутами Бога. Диалектическое единство, взаимодополняемость добра и зла наиболее полно раскрывается в словах Воланда, обращённых к Левию Матвею, отказавшемуся пожелать здравия «духу зла и повелителю теней»: « Не хочешь ли ты ободрать весь земной шар, снеся с него прочь все деревья и всё живое из-за твоей фантазии наслаждаться голым светом? Ты глуп».

У Булгакова Воланд в буквальном смысле возрождает сожженный роман Мастера; продукт художественного творчества, сохраняющийся только в голове творца, материализуется вновь, превращается в осязаемую вещь.

Воланд – носитель судьбы, это

связано с давней традицией в русской литературе, связывавшей судьбу, рок, фатум не с богом, а с дьяволом. Наиболее ярко это проявилось у Лермонтова в повести «Фаталист» (1841 г.) – составной части романа «Герой нашего времени». У Булгакова Воланд олицетворяет судьбу, карающую Берлиоза, Сокова и других, преступающих нормы христианской морали. Это первый дьявол в мировой литературе, наказывающий за несоблюдение заповедей Христа.

Коровьев-Фагот

Этот персонаж – старший из подчинённых Воланду демонов, черт и рыцарь, представляющийся москвичам переводчиком при профессоре-иностранце и бывшем регентом церковного хора.

Фамилия Коровьев сконструирована по образцу фамилии персонажа повести А. К. Толстого «Упырь» (1841), статского советника Теляева, который оказывается рыцарем и вампиром. Кроме того, в повести Ф. М. Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» есть персонаж по фамилии Коровкин, весьма похожий на нашего героя. Второе его имя происходит от названия музыкального инструмента фагот, изобретенного итальянским монахом. У Коровьева-Фагота есть некоторое сходство с фаготом – длинной тонкой трубкой, сложенной втрое. Булгаковский персонаж худ, высок и в мнимом подобию страсти, кажется, готов сложиться перед собеседником втрое (чтобы потом спокойно ему напакостить).

Вот его портрет: «...прозрачный гражданин престранного вида. На маленькой головке жокейский картузик, клетчатый кургузый пиджачок..., гражданин ростом в сажень, но в пле-

чах узок, худ невероятно, и физиономия, прошу заметить, глумливая»; «...усики у него, как куриные перья, глазки маленькие, иронические и полупьяные».

Коровьев-Фагот – это возникший из знойного московского воздуха чёрт (небывалая для мая жара в момент его появления – один из традиционных признаков приближения нечистой силы). Подручный Воланда только по необходимости надевает различные маски-личины: пьяницы-регента, гаера, ловкого мошенника, проныры-переводчика при знаменитом иностранце и др. Лишь в последнем полете Коровьев-Фагот становится тем, кто он есть на самом деле – мрачным демоном, рыцарем Фаготом, не хуже своего господина знающим цену людским слабостям и добродетелям.

Азazelло

Имя Азazelло образовано Булгаковым от ветхозаветного имени Азazel. Так зовут отрицательного героя ветхозаветной книги Еноха, павшего ангела, который научил людей изготавливать оружие и украшения.

Вероятно, Булгакова привлекло сочетание в одном персонаже способностей к обольщению и к убийству. Именно за коварного обольстителя принимает Азazelло Маргарита во время их первой встречи в Александровском саду: «Сосед этот оказался маленького роста, пламенно-рыжим, с клыком, в крахмальном белье, в полосатом добротном костюме, в лакированных туфлях и с котелком на голове. “Совершенно разбойничья рожа!” – подумала Маргарита».

Но главная функция Азazelло в романе связана с насилием. Он выбра-

сывает Стёпу Лиходеева из Москвы в Ялту, изгоняет из Нехорошей квартиры дядю Берлиоза, убивает из револьвера предателя Барона Майгеля.

Азazelло также изобрёл крем, который он дарит Маргарите. Волшебный крем не только делает героиню невидимой и способной летать, но и одаривает её новой, ведьминой красотой.

В эпилоге романа этот падший ангел предстаёт перед нами в новом облики: «Сбоку всех летел, блистая сталью доспехов, Азazelло. Луна изменила и его лицо. Исчез бесследно нелепый безобразный клык, и кривоглазие оказалось фальшивым. Оба глаза Азazelло были одинаковые, пустые и черные, а лицо белое и холодное. Теперь Азazelло летел в своем настоящем виде, как демон безводной пустыни, демон-убийца».

Бегемот

Этот кот-оборотень и любимый шут сатаны, пожалуй, самый забавный и запоминающийся из свиты Воланда.

Сведения о Бегемоте автор «Мастера и Маргариты» почерпнул из книги М. А. Орлова «История сношений человека с дьяволом» (1904 г.), выписки из которой сохранились в булгаковском архиве. Там, в частности, описывалось дело французской игуменьи, жившей в XVII в. и одержимой семью дьяволами, причем пятый бес был Бегемот. Этот бес изображался в виде чудовища со слоновой головой, с хоботом и клыками. Руки у него были человеческого фасона, а громаднейший живот, коротенький хвостик и толстые задние лапы, как у бегемота, напоминали о носимом им имени.

У Булгакова Бегемот стал гро-

манных размеров черным котом-оборотнем, так как именно черные коты по традиции считаются связанными с нечистой силой. Вот каким мы видим его впервые: «...на ювелиршином пуфе в развязной позе развалился некто третий, именно – жутких размеров черный кот со стопкой водки в одной лапе и вилкой, на которую он успел поддеть маринованный гриб, в другой».

Бегемот в демонологической традиции – это демон желаний желудка. Отсюда его необычайное обжорство, особенно в Торгсине, когда он без разбора заглатывает всё съестное.

Перестрелка Бегемота с сыщиками в квартире № 50, шахматный поединок его с Воландом, состязание в стрельбе с Азazelло – все это чисто юмористические сценки, очень смешные и даже в какой-то мере снимающие остроту тех житейских, нравственных и философских проблем, которые роман ставит перед читателем.

В последнем полёте перевоплощение этого весельчака-балагура очень необычно (как и большинство сюжетных ходов в этом фантастическом романе): «Ночь оторвала и пушистый хвост у Бегемота, содрала с него шерсть и расшвыряла её клочья по болотам. Тот, кто был котом, потешавшим князя тьмы, теперь оказался худеньким юношей, демоном-пажом, лучшим шутком, какой существовал когда-либо в мире».

Гелла

Гелла является членом свиты Воланда, женщиной-вампиром: «Служанку мою Геллу рекомендую. Расторопна, понятлива и нет такой услуги, которую она не сумела бы оказать».

Имя Гелла Булгаков почерпнул из статьи «Чародейство» Энциклопедического словаря Брокгауза и Эфрона, где отмечалось, что на Лесбосе этим именем называли безвременно погибших девушек, после смерти ставших вампирами.

Зеленоглазая красавица Гелла свободно перемещается по воздуху, тем самым обретая сходство и с ведьмой. Характерные черты поведения вампиров – щелканье зубами и причмокивание Булгаков, возможно, позаимствовал из повести А. К. Толстого «Упырь». Там девушка-вампир целуем обращает в вампира своего возлюбленного – отсюда, очевидно, роковой для Варенухи поцелуй Геллы.

Гелла, единственная из свиты Воланда, отсутствует в сцене последнего полета. Скорее всего, Булгаков сознательно убрал её как самого младшего члена свиты, исполняющего только вспомогательные функции и в театре Варьете, и в Нехорошей квартире, и на Великом балу у сатаны. Вампиры – это традиционно низший разряд нечистой силы. К тому же Гелле не в кого было бы превращаться в последнем полёте – когда ночь «разоблачила все обманы», она могла только снова стать мёртвой девушкой.

Великий бал у сатаны как апофеоз романа

Великий бал у сатаны – бал, который в романе «Мастер и Маргарита» даёт Воланд в Нехорошей квартире в бесконечно длящуюся полночь пятницы, 3 мая 1929 г.

По воспоминаниям Е. С. Булгаковой, в описании бала были использованы впечатления от приёма в американском посольстве в Москве 22 апреля 1935 г. Посол

США Уильям Буллит пригласил писателя с женой на это торжественное мероприятие. Из воспоминаний: «Раз в год Буллит давал большие приёмы по поводу национального праздника. Приглашались и литераторы. Однажды мы получили такое приглашение. В зале с колоннами танцуют, с хор – прожектора разноцветные. За сеткой – птицы – масса – порхают. Оркестр, выписанный из Стокгольма. М. А. пленился больше всего фразом дирижера – до пят.

Ужин в специально пристроенной для этого бала к посольскому особняку столовой, на отдельных столиках. В углах столовой – вагоны небольшие, на них – козлята, овечки, медвежата. По стенкам клетки с петухами. Часа в три заиграли гармоника и петухи запели. Стиль русс. Масса тюльпанов, роз – из Голландии. В верхнем этаже – шашлычная. Красные розы, красное французское вино. Внизу – всюду шампанское, сигареты. Около шести мы сели в их посольский кадиллак и поехали домой. Привезли громадный букет тюльпанов от секретаря посольства».

Для полуоपालного литератора, каковым был Булгаков, прием в американском посольстве – событие почти невероятное, сравнимое с балом у сатаны. Советская наглядная пропаганда тех лет часто изображала «американский империализм» в облике дьявола. В Великом бале у сатаны реальные приметы обстановки резиденции американского посла сочетаются с деталями и образами отчетливо литературного происхождения.

Для того чтобы вместить Великий бал у сатаны в Нехорошую квартиру, потребовалось раздвинуть ее до сверхъестественных размеров. Как объясняет Коровьев-Фагот, «тем,

кто хорошо знаком с пятым измерением, ничего не стоит раздвинуть помещение до желательных пределов». Здесь вспоминается роман «Человек-невидимка» (1897) Герберта Уэллса. Булгаков идет дальше английского фантаста, увеличив число измерений с достаточно традиционных четырех до пяти. В пятом измерении становятся видимыми гигантские залы, где происходит Великий бал у сатаны, а сами участники бала, наоборот, невидимы для окружающих людей, в том числе для агентов ОГПУ, дежурящих у дверей Нехорошей квартиры.

Обильно украсив бальные залы розами, Булгаков учитывал сложную и многогранную символику, связанную с этим цветком. В культурной традиции многих народов розы выступают олицетворением как траура, так и любви и чистоты. С учетом этого розы на Великом балу у сатаны можно рассматривать и как символ любви Маргариты к Мастеру, и как предвестие их скорой смерти. Розы здесь – и аллегория Христа, память о пролитой крови, они были издавна включены в символику католической церкви.

Избрание Маргариты королевой Великого бала у сатаны и её уподобление одной из французских королев, живших в XVI в., связано с энциклопедическим словарем Брокгауза и Эфрона. Сохранились булгаковские выписки из статей этого словаря, посвященных двум французским королевам, носившим имя Маргарита – Наваррской и Валуа. Обе исторические Маргариты покровительствовали писателям и поэтам, и булгаковская Маргарита оказывается связана с гениальным Мастером, извлечения которого из лечебницы она добывается после Великого бала

у сатаны.

Еще один источник Великого бала у сатаны – описание бала в Михайловском дворце, данное в книге маркиза Астольфа де Кюстина «Россия в 1839 г.» (1843) (эта работа была использована Булгаковым и при создании киносценария «Мертвые души»): «Большая галерея, предназначенная для танцев, была декорирована с исключительной роскошью. Полторы тысячи кадок и горшков с редчайшими цветами образовали благоухающий боскет. В конце залы, в густой тени экзотических растений, виднелся бассейн, из которого непрерывно вырывалась струя фонтана. Брызги воды, освещенные яркими огнями, сверкали, как алмазные пылинки, и освежали воздух... Трудно представить себе великолепие этой картины. Совершенно терялось представление о том, где ты находишься. Исчезали всякие границы, всё было полно света, золота, цветов, отражений и чарующей, волшебной иллюзии». Подобную картину видит Маргарита на Великом балу у сатаны, ощущая себя в тропическом лесу, среди сотен цветов и разноцветных фонтанов и слушая музыку лучших в мире оркестров.

Изображая Великий бал у сатаны, Булгаков учитывал и традиции русского символизма, в частности симфонии поэта А. Белого и пьесу Л. Андреева «Жизнь человека».

Великий бал у сатаны можно представить и как плод воображения Маргариты, собирающейся покончить с собой. К ней как к королеве бала подходят многие именитые вельможи-преступники, но всем Маргарита предпочитает гениального писателя Мастера. Отметим, что балу предшествует сеанс чёрной магии в

похожем на цирк театре Варьете, где в финале музыканты играют марш (а в произведениях этого жанра всегда велика роль именно барабанов).

Отметим, что на Великом балу у сатаны присутствуют и музыкальные гении, непосредственно не связанные в своем творчестве с мотивами сатанизма. Маргарита встречает здесь «короля вальсов» австрийского композитора Йоганна Штрауса, бельгийского скрипача и композитора Анри Вьетана, а в оркестре играют лучшие музыканты мира. Тем самым Булгаков иллюстрирует идею, что всякий талант – в чём-то от дьявола.

То, что на Великом балу у сатаны перед Маргаритой проходит вереница убийц, отравительниц, палачей, развратниц и сводниц, совсем не случайно. Булгаковская героиня мучается из-за измены мужу и, пусть подсознательно, ставит свой поступок в один ряд с величайшими преступлениями прошлого и настоящего. Обилие отравителей и отравительниц, подлинных и мнимых, – это отражение в мозгу Маргариты мысли о возможном самоубийстве вместе с Мастером с помощью яда. В то же время последующее отравление их, осуществленное Азazelло, можно счесть мнимым, а не действительным, поскольку исторически все отравители-мужчины на Великом балу у сатаны – отравители мнимые.

Но Булгаков оставляет и альтернативную возможность: Великий бал у сатаны и все связанные с ним события происходят лишь в больном воображении Маргариты, мучающейся из-за отсутствия известий о Мастере и вины перед мужем и подсознательно думающей о самоубийстве. Подобное альтернативное объяснение применительно к московским похожде-

ниям сатаны и его подручных автор «Мастера и Маргариты» предлагает в эпилоге романа, ясно давая понять, что оно далеко не исчерпывает происходящего. Также и любое рациональное объяснение Великого бала у сатаны, согласно авторскому замыслу, никак не может быть полным.

Заключение

Один из ярких парадоксов романа заключается в том, что, изрядно набедокурив в Москве, шайка Воланда в то же время возвращала к жизни порядочность, честность и жестоко наказывала зло и неправду, служа как бы тем самым утверждению тысячелетних нравственных заповедей. Воланд разрушает рутину и несет наказание пошлякам и приспособленцам. И если ещё его свита предстает в личине мелких бесов, равнодушных к поджогам, разрушению и пакостничеству, то сам мессир неизменно сохраняет некоторую величавость. Он наблюдает булгаковскую Москву как исследователь, ставящий научный опыт, словно он и впрямь послан в командировку от небесной канцелярии. В начале книги, дурача Берлиоза, он утверждает, что прибыл в Москву для изучения рукописей Герберта Аврилакского, – ему идет роль ученого, экспериментатора, мага. А полномочия его велики: он обладает привилегией наказующего деяния, что никак не с руки высшему созерцательному добру.

К услугам такого Воланда легче прибегнуть и отчаявшейся в справедливости Маргарите. «Конечно, когда люди совершенно ограблены, как мы с тобой, – делится она с Мастером, – они ищут спасения у потусторонней силы». Булгаковская Маргарита в зеркально-перевернутом виде варьи-

рует историю Фауста. Фауст продавал душу дьяволу ради страсти к познанию и предавал любовь Маргариты. В романе Маргарита готова на сделку с Воландом и становится ведьмой ради любви и верности Мастеру.

Также можно заметить, что история Маргариты из «Фауста» во многом перекликается с историей булгаковской Фриды. Но у Булгакова мотив милосердия и любви в образе Маргариты решён иначе, чем в гётевской поэме, где перед силою любви «сдалась природа сатаны... он не снёс её укола, милосердие побороло», и Фауст был отпущен в свет. В «Мастере и Маргарите» милосердие к Фриде проявляет Маргарита, а не сам Воланд. Любовь никак не влияет на природу сатаны, ибо на самом деле судьба гениального Мастера предопределена Воландом заранее. Замысел сатаны совпадает с тем, чем просит наградить Мастера Иешуа, и Маргарита здесь – часть этой награды.

В эпилоге романа на крыльях тучи сатана и его свита покидают Москву, унося с собой в свой вечный мир, в последний приют Мастера и Маргариту. Но те, кто лишили Мастера нормальной жизни в Москве, затравили и вынудили искать пристанища у дьявола – они остались.

В одной из редакций романа последние слова Воланда таковы: «...У него мужественное лицо, он правильно делает свое дело, и вообще всё кончено здесь. Нам пора!» Воланд приказывает своей свите покинуть Москву, поскольку уверен, что этот город и страна останутся в его власти, пока здесь господствует «человек с мужественным лицом». Этот че-

ловек – Сталин. Очевидно, что столь прямой намёк, что «великий вождь и учитель» пользуется благорасположением дьявола, особенно напугал слушателей последних глав романа 15 мая 1939 года. Интересно, что это место в не меньшей степени страшило и последующих издателей булгаковского романа. Хотя цитированный фрагмент содержался в последней машинописи «Мастера и Маргариты» и не был отменён последующей правкой, он не попал в основной текст ни в одном из осуществленных до сих пор изданий.

Жизнь великого произведения продолжается...

ЛИТЕРАТУРА

1. Булгаковская энциклопедия / сост. Б. В. Соколов. – М. : Локид; Миф, 1997.
2. Боборыкин В. Г. Михаил Булгаков. – М. : Просвещение, 1991.
3. Творчество Михаила Булгакова: Исследования. Материалы. Библиография / под ред. Н. А. Грозновой, А. И. Павловского. – Л. : Наука, 1991. – Кн. 1.
4. Булгаков М. А. Собрание сочинений в 5-ти томах. – М. : Худож. лит., 1990.

Моазами Мохсен, магистрант филологии, зав. кафедрой «Русский язык», Мешхедский государственный университет им. Фирдоуси.

Набати Шахрам, магистрант филологии, Университет Тарбиат Модаррес.

Агаева Мансуре, канд. наук, преподаватель русского языка, Мешхедский государственный университет им. Фирдоуси: Иран, 9177948974 г. Мешхед, площадь Азади.

Тел: (00989) 158998331; e-mail: moazami@mail.ru.

**THE DEVIL AND HIS SUITE IN THE NOVEL «MASTER AND MARGARET»
BY M.A. BULGAKOV**

Moazami Mokhsen, Master's student of philology, head of "Russian language" department, Mashhad State University named after Firdousi, Mashhad, Iran.

Nabati Shakhram, Master's student of philology, Tarbiat Modarres university, Tegeran, Iran.

Agaveva Mansure, Cand. of Sci., Russian language lecturer, Mashhad State University named after Firdousi, Mashhad, Iran.

Key words: *Master and Margaret, devil, power, evil, Bulgakov.*

The work is dedicated to the role of Voland's suite. The devil's retinue is analyzed from the philosophic viewpoint. The article gives the historical and artistic characteristic of the suite and the Great ball at the Satan's as the key point in the novel.

О СИНТАГМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ПРЕДИКАТИВАЦИИ ПРИЧАСТИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В. В. ШИГУРОВ

**ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарева»,
г. Саранск**

Аннотация. В статье рассматриваются присловные и предложенческие связи языковых единиц в двусоставных и односоставных, безличных предложениях с краткими страдательными причастиями как фактор, благоприятствующий/препятствующий функциональной или функционально-семантической транспозиции причастных словоформ в предикативы.

Ключевые слова: краткое страдательное причастие, предикатив, синтаксические связи, сочетаемость.

Одним из важнейших синтаксических условий, способствующих функциональному сближению кратких страдательных причастий с предикативами, является характер сочетаемости словоформ на *-но*, *-то*, *-мо* типа *сказано*, *открыто*, *ведомо* с другими словами в двусоставных предложениях и их коррелятах – односоставных безличных предложениях. Важно при этом иметь в виду и такой фактор, как включенность предикативирующегося краткого причастия одновременно в несколько транспозиционных процессов на уровне частей речи – адъективацию, прономинализацию, интеръективацию, партикуляцию и модалацию [6, 7, 9].

Сразу отметим, что безлично-предикативная транспозиция причастий исключает их употребление с объектом, выраженным именительным падежом подлежащего (1). Предикативная связь с формальным подлежащим («координация») воз-

можна лишь на промежуточных этапах предикативации отдельных групп причастий (2). Ср.:

(1) *Письмо* им было **отправлено** *экспресс-почтой* (краткое страдательное причастие, предикативно согласующееся с существительным-подлежащим в формах среднего рода и ед. числа) → *Не беспокойтесь, его сейчас найдут. За ним только что **отправлено*** (отпричастный функциональный предикатив, лишенный согласовательной связи с каким-либо словом в безличном предложении);

(2) *У него **это** было заведено* – *рисовать во время чтения* (гибрид, сохраняющий еще связь с формализованным подлежащим *это*).

Что касается других единиц с субъектно-объектным и обстоятельством значением, в том числе детерминантного типа, то они в равной мере могут быть в конструкциях с краткими причастиями и соотносительными с ними предикативами.

Ср.:

(3) *Это решение было принято министром вчера* (причастие);

(4) *Вчера министром не было принято такого решения* (предикатив).

Различие конструкций (3) и (4) состоит отчасти в том, что в первой из них, двусоставной, объект действия представлен им. падежом подлежащего, а во второй, односоставной, безличной – род. падежом дополнения (при отрицании действия). Детерминант с темпоральным значением (вчера) и творительный агенс (министром) в обеих конструкциях идентичны.

Благоприятствующим фактором предикативации страдательных причастий в безличных предложениях надо признать и саму возможность экспликации объекта действия разными формами косвенных падежей имени [2, с. 258–260; 3, с. 558–559]. Ср., например:

(5) *Каждому участнику конкурса роздано по листочку с заданием* (дательный падеж с дистрибутивным значением);

(6) *Об этом было сообщено в региональных СМИ* (предложный падеж с делиберативным значением).

Что касается синтаксической позиции для субъекта действия, то она в безличных предложениях с отпричастными предикативами часто остается незамещенной, хотя семантически и предполагается. По оценке ряда авторов, эллипсис агентивного компонента свидетельствует о некотором ослаблении глагольности в самом причастии, в частности его значения пассива [1, с. 64].

Синтагматический фактор актуален и для тех типов контекстов, где предикативация кратких страдатель-

ных причастий сопряжена с другими типами их частеречной транспозиции, и прежде всего с адъективацией. Дело в том, что при предикативно-адъективных образованиях не могут быть зависимые слова, «оживляющие» их глагольность – значение действия, вида, залога, времени и т. п. Ср.:

(7) *В комнате покрашено маляром* (предикатив на базе неадъективированного краткого страдательного причастия с агентивным распространителем «маляром»);

(8) *В комнате покрашено* (предикатив на базе адъективированного краткого страдательного причастия, обозначающего новое, производное качество объекта «комната»; ср. функциональное отпричастное прилагательное в полной и краткой формах: *покрашенная комната*; *комната покрашена* [4, с. 32–40; 5, с. 202–332; 8, с. 7–8]).

В контекстах предикативации и прономинализации краткое страдательное причастие сочетается с «кумулятивным» объектом – дополнением в форме родительного падежа имени. Ср.:

(9) *Бумаг набросано* (≈ ‘очень много’).

Синтаксическая позиция родительного падежа со значением объекта является факультативной, хотя семантически обязательна; ср.: *набросано, навалено, накурено* и т. п.

Абсолютивное употребление кратких страдательных причастий наблюдается в контекстах их партикуляции (10) и интеръективации (11). Ср.:

(10) *Договорились? – Збито! Заметано!*

(11) *Кончено! Ничего не поделаешь!*

Характер сочетаемости с дру-

гими словами изменяется по мере движения кратких страдательных причастий по направлению к предикативам. Динамика изменений в этой области была показана нами при описании отдельных этапов (ступеней) функциональной и функционально-семантической предикативации страдательного причастия *принятый* (*принято*) [9, с. 78–91]. Поэтому здесь ограничимся лишь указанием на то, что при транспозиции в модально-оценочные предикативы краткие страдательные причастия утрачивают предикативную связь (координацию) с подлежащим, но приобретают присловную подчинительную связь с примыкающим инфинитивом. Ср.:

(12) *Здесь заведено такое правило: гостей нужно встречать стоя* (краткое страдательное причастие);

(13) *Здесь заведено гостей встречать стоя* (отпричастный предикатив).

Сочетаемость отпричастных предикативов с дательным субъекта крайне редко встречается в безличных конструкциях. Ср.:

(14) *Об этом нам неизвестно знать.*

Чаще всего с дательным падежом связано представление об объекте действия. Ср.:

(15) *Детям запрещено в этом месте купаться.*

Завершая обзор синтаксических условий, благоприятствующих превращению кратких страдательных причастий в предикативы, укажем, что основным из них является употребление в роли главного члена (предиката) безличного предложения. Ср.:

(16) *Об этом уже все сказано.*

(17) *Об этом уже сказано.*

В контекстах типа (17) краткие причастия утрачивают предложенческую связь (предикативное согласование в роде и числе) с эллиптированным подлежащим (ср. 16) и в ряде случаев с устраненным творительным агенса, приобретая иногда возможность иметь при себе дательный агенса и примыкающий инфинитив (в пре- и постпозиции). Особую эмоционально-экспрессивную функцию приобретают высказывания, эксплицирующие функциональное сближение предикативированных кратких страдательных причастий с эмотивными междометиями (*Кончено!*) и модально-утвердительными частицами (*Заметано!*).

Работа выполнена в рамках проекта «Межчастеречное взаимодействие при безлично-предикативной транспозиции языковых единиц в количественном измерении», выполняемого при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 11-04-00175а).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В. В. Переходные конструкции в синтаксисе / Конструкции, сочетающие свойства двусоставных и односоставных (безличных именных) предложений. – Воронеж : Центр-Чернозем. кн. изд-во, 1967. – 391 с.
2. Галкина-Федорук Е. М. Безличные предложения в современном русском языке. – М. : Моск. ун-т, 1958. – 332 с.
3. Князев Ю. П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 704 с.
4. Шигуров В. В. Переходные явления

- в области частей речи в синхронном освещении. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1988. – 85 с.
5. Шигуров В. В. Типология употребления атрибутивных форм русского глагола в условиях отрицания действия / науч. ред. Л. Л. Буланин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 385 с.
 6. Шигуров В. В. О ядерных отрицательных предикативах в русском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 12. – С. 271–274.
 7. Шигуров В. В. О «чистом» и «совмещенном» типах предикативации кратких причастий в русском языке // Интеграционные процессы в коммуникативном пространстве регионов : материалы Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 12–14 апр. 2010 г. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2010. – С. 333–338.
 8. Шигуров В. В. Транспозиция в системе частей речи как факт грамматики и словаря // Русский язык в контексте национальной культуры : материалы Междунар. науч. конф., Саранск, 27–28 мая 2010 г. / под ред. В. В. Шигурова (отв. ред.) [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2010. – С. 3–9.
 9. Шигуров В. В. Функциональная транспозиция русских причастий в предикативы: ступени, признаки, предел // Вестник КазГЮУ. Серия «Филологические науки». – 2011. – № 12. – 78–91.

Шигуров Виктор Васильевич, д-р фил. наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Мордовия. ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева»: Россия, 430005, Саранск, ул. Полежаева, 69.

Тел.: (8342) 47-15-18; e-mail: shigurov@mail.ru

ABOUT SYNTAGMATIC ASPECT OF PREDICATIVITY OF THE PARTICIPLE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Shigurov Viktor Vasilyevich, Doctor of Phil.Sci., Prof., honored science worker of the Republic of Mordovia, National research Mordvinian State university named after N.P. Ogarev, Russia.

Key words: Short-form passive participles, predicate, syntactic links, compatibility.

The article looks at word-to-word and sentence links of language units in two-part, mononuclear and impersonal sentences with short-form passive participles as a favorable/unfavorable factor of functional or functional-semantic transposition of participles into predicates.

АПРИОРНЫЕ И АПОСТЕРИОРНЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ДЕРИВАТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ю. В. КОБЕНКО

ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский политехнический университет»,
г. Томск

Аннотация. Цель предлагаемой статьи – дать характеристику двум видам образований в составе современного немецкого языка: прямым англоязычным заимствованиям и образованиям на основе уже адаптированного языкового материала из английского языка.

Ключевые слова: современный немецкий язык; априорная и апостериорная деривация; англоамериканизмы; псевдозаимствования; ксенолексика.

По сведениям лексикографического проекта «Словарь неологизмов» Института немецкого языка в Мангейме (IDS), 60% всех новообразований в немецком языке за период 1990–1999 гг. составляют единицы, *заимствованные* (априорные) либо *созданные из материала* (апостериорные) *английского языка* [4]. Перевес имён существительных типичен для экзоглоссии (греч.: *exo* = внешний и *glōssa* = язык, речь), в условиях которой наблюдается активное заимствование реалий и их обозначений у престижной культуры-донора как выражение потребности в номинации явлений в изменённых условиях реальности. Таким образом, любая классификация заимствований из *стандартного американо-британского английского* (САБА, термин С. Пинкера [9]) относительно способа и степени их ассимиляции в немецком словарном составе будет так и или иначе предполагать больший охват класса имён существительных как наиболее частотных заимствований.

Различные исследователи систематизируют **априорные заимствования из САБА** по-разному. Сложность систематизации последних кроется в немотивированности их морфологической и семантической структуры. Т. Шиппан и Х. Буссманн понимают англо-американизмы как разновидность *неассимилированных заимствований* наряду с ксенизмами, тем самым отгораживая их от ассимилированных единиц иностранного происхождения [3, 10]. Однако известны случаи, когда слово английского происхождения полностью ассимилировано в немецком языке, например: *dreggen* < *drag*, *Lotse* < *loadsmen*, *Labskaus* – *lobscouse*.

Е. Зебольд рассматривает англицизмы как составляющую всего заимствованного вокабуляра в немецком языке, классифицируя их: по способу ассимиляции и заимствования единицы, а также по лексико-семантическому признаку [12]. Недостатком классификации Е. Зебольда является, на наш взгляд,

то, что в ней уделено мало внимания степени ассимиляции и формальным типам заимствований.

Т. Шиппан считает, что рассмотрение видов англоязычных заимствований сопряжено со сложностями этимологического анализа, в соответствии с чем целесообразно классифицировать их по «формам заимствования», и исходит из формальной категоризации англо-американизмов, указывая на то, что основное различие между английскими экзотизмами и полностью адаптированными словами англоязычного происхождения состоит в степени ассимиляции [10]. Тем не менее в классификации Т. Шиппан смешаны лексические и семантические уровни заимствования, помимо этого, нет чёткости отличия лексемных от морфемных способов их адаптации.

Интересной представляется типология англо-американизмов Х. Ленка, который выделяет в составе англоязычных заимствований в немецком языке интернационализмы и псевдозаимствования как подкласс морфемных новообразований [8].

Несмотря на сложность определения статуса англо-американизмов в подвергнутых анализу классификациях, можно выделить общие критерии, используя которые, упомянутые выше исследователи синтезируют вокабуляр англоязычных заимствований в современном немецком языке: *лексический критерий, семантический и по способу и степени ассимиляции.*

Классификация априорных образований в составе немецкого языка из языкового материала САБА, представленная в данной статье, опирается на систематизацию типологий англоязычных заимствований Х. Ленка, Х. Буссманн и Е. Зебольда.

Итак, все англоязычные заимствования представляют собой конгломерат разных по виду, степени, способу ассимиляции и интеграции слов и выражений англоязычного происхождения. Е. Зебольд делит его по адаптационному признаку на *внешний* (с иноязычным морфемным материалом) и *внутренний* (с собственным морфемным материалом) [12]. Также бывают *прямые* (через прямое влияние культуры-донора) и *опосредованные* заимствования, например, слово «Dispatcher», пришедшее в немецкий язык ГДР через посредничество русского.

По лексико-семантическому признаку все англо-американизмы делятся на 1 – *лексические* и 2 – *семантические*.

1) *Лексические заимствования* англоязычного происхождения распадаются в свою очередь по морфологическому признаку на: а) *лексемные* и б) *морфемные*.

а) *Лексемные* англоязычные заимствования – это англо-американизмы, вошедшие в состав немецкого языка с цельным формативом и с минимальным нюансированием значения. Согласно степени и способу ассимиляции они подразделяются на: *онемеченные* и *неассимилированные заимствования*.

Онемеченные (например, посредством суффиксации) англо-американизмы ничем не отличаются от исконных слов по звучанию и структуре, к примеру: *dreggen, streiken*.

Неассимилированные англо-американизмы (Е. Лапп их называет «аутентичными англицизмами» [6]) отличаются от исконных слов по звучанию и структуре, ср.: *Hotpage, online*. В составе последних можно выделить: *варваризмы, экзотизмы* и

дублетные заимствования.

Барваризмамы (греч.: *barbarismós*, от *barbarizein* = непонятный) являются слова и выражения англоязычного происхождения, которые обнаруживают стойкие различия в структуре и звучании с системой языка-реципиента и воспринимаются как непонятные или навязанные (речевые) формулы иноязычной культуры, например: *on the rocks*, «*business as usual!*».

Экзотизмы (греч.: *exōtikos* = чуждый, иноземный) используются для создания местного колорита при описании особенностей жизни и быта англо-американской культуры. Обычно это слова с чёткой закреплённой принадлежностью к какой-нибудь конкретной стране, области, национальности и т. п. По началу они, как правило, мало известны носителям языка и обладают очень сильной мотивированностью по отношению к ситуации или предмету общения, ср. *die englische Queen, Dollar*.

Дублетные заимствования (*der Sound – der Laut (Klang)*) и их подвид англонимы возникли в результате особенностей перевода англоязычной литературы, прессы, кино- и видеопродукции, ср.: *Detective Dormer* (собственно: *Detektiv Dormer*), *Colonel Smith* (собственно: *Oberst Smith*), *Private Scott* (собственно: (*gemeiner*) *Soldat Scott*). Англонимы *Detective, Colonel, Private* и пр. представляют собой проблему для самих носителей языка, особенно для людей старшего поколения, ибо, будучи непереведёнными, данные транслиты непонятны и переходят из категории *nomina appellativa* в категорию *nomina propria*, что зачастую не соответствует иллюкционному интенции исходного текста. Как следствие, такие лексемы воспринимаются как имя и

фамилия, а не аппозиция и фамилия. То есть формы *Detective – Detektiv* и т. д. должны сосуществовать как дублеты, но первым не хватает языковой освоенности. Именно в этом состоит главное отличие англонимов от дублетных пар. Нередко лексемы моментально входят в состав языка через прессу и лишь после обнаруживается переводческий ляп, ср.: *Obama's Administration*, но *Putins Regierung*.

Формальным фонетическим выражением неассимилированных англо-американизмов являются ксенизмы, рассматриваемые зачастую в группе с формальными заимствованиями [3, 10] без учёта их фонетического эффекта, являющегося, по сути, формулированием предпочтения ксенофонии. С одной стороны, ксенизмы представляют собой инструмент языковых предпочтений определённых слоёв общества, стремящихся к элитарности в речи, желание сохранить исконность звучания или сфокусировать на нём интенцию высказывания. С другой стороны, это фонетическая характеристика всех неассимилированных заимствований, сохраняющих «лоск чужого» (греч.: *xénos* = гость; чужой), так как в качестве ксенизма можно выставить любой англо-американизм, произнесённый с соответствующим фонетической системе языка-донора акцентом.

б) *Морфемные* англоязычные заимствования распадаются на *интернационализмы* и *частичные морфемные заимствования*.

Интернационализмы (*hypersensitiv, kollateral*) и их разновидность *международные термины* (*international, Prozessor*) представляют собой лексические единицы, встречающиеся в идентичной или схожей форме в нескольких культурах

ных языках. Интернационализация определённых понятий – одна из основных функций иноязычных слов. Бурное развитие науки и техники требует новых наименований, и в этом случае единая или очень сходная и достаточно понятная носителем разных языков система номинации способствует экономии речевых средств. Международные термины ограничены, в отличие от интернационализмов, дискурсными рамками, например языком науки или политики.

К *частичным морфемным заимствованиям* можно отнести суффиксоиды или элементы сложных слов, использующиеся с исконными элементами или словами немецкого языка для их специализации посредством композитирования, например: *hot-rot, Off-Stimme*.

2) *Семантические* англоязычные заимствования – представляют собой переводческие кальки, так как для семантического заимствования фактически востребована переводческая деятельность. Калька (фр.: *calque* = копия) – это единица, созданная путем заимствования структуры элемента языка-донора (слова или словосочетания) с заменой её материальной оболочки средствами языка-реципиента. Процесс калькирования, то есть переложения какого-то ксеноморфного элемента на систему языка-реципиента, весьма тесно связан с трансференцией, использующей поморфемный перевод (ср. покомпонентные кальки). Калькирование является, как покажут примеры ниже, наиболее успешным способом заимствования англоязычной лексики. Семантические англоязычные заимствования можно классифицировать на *формальные* и *смысловые*.

Путём *формального* семантического заимствования происходит

образование нового слова или словосочетания в немецком языке по примеру исходной единицы САБА.

Формальные кальки делятся на покомпонентные и фрагментные.

Покомпонентные кальки являются наиболее распространёнными и образуются посредством покомпонентного перевода конкретных англоязычных морфем, например: *lokales Netzwerk – local network*.

Фрагментные кальки представляют собой похожие образования без прямой лексической схожести, например, *die Festplatte – fixed disk*, где в САБА первый компонент причастие, а в немецком – компонент сложного слова.

Смысловое калькирование ориентируется на заимствование семантического компонента эквивалентного обозначения в языке-доноре. Смысловые кальки распадаются на семантические, *словообразовательные* и *фразеологические*.

Семантической калькой называется придание слову в языке-реципиенте отсутствовавшего у него ранее переносного значения по образцу некоторого слова в языке-доноре, например: *die Maus (компьютерная мышь) – mouse, feuern (уволить) – to fire* и др.

При *словообразовательном* калькировании воспроизводится морфологическая структура слова, ср.: *Rinderwahnsinn* (коровье бешенство) – *mad cow disea-se*. Словообразовательная калька обычно бывает одновременно также семантической, так как созданное путем поморфемного перевода слово копирует заключенный в словесисточнике семантический перенос. Так, немецкое слово «*Schlafstadt*», копирующее английское «*dormitory town / suburb*», воспроизводит также и ход

метафорического переосмысления пространственной идеи (*Schlafstadt* = «спальный район», т. е. не обязательно то место, где люди ночуют, а где нет увеселительных заведений и т. п.). Словообразовательные кальки бывают неточными: при переводе компоненты могут меняться местами. Так, например, в немецкой кальке «Herunterzählen» (обратный отсчёт), по сравнению с её английским оригиналом «count-down», очерёдность компонентов обратная.

Фразеологические кальки представляют собой пословный перевод идиоматического словосочетания, например: *im gleichen Boot sitzen* – *to be in the same boat*; *jemandem die Schau stehlen* – *to steal the show from somebody* (примеры по Ю. Фольцу [11]).

Апостериорные образования в современном немецком языке на основе заимствованного языкового материала и норм САБА представлены пятью группами явлений: 1) гибридными образованиями, 2) псевдозаимствованиями, 3) заимствованными формами спряжения глаголов англоязычного происхождения, 4) псевдоапострофированием и 5) единицами, заимствованными ранее из романских языков, но переозвученными в соответствии с произносительными нормами САБА.

1) Гибридные образования являются сложными словами (композиатами), состоящими в морфологическом соединении из гетерогенных основ (корней), в данном случае САБА и немецкого языка. Структурно-семантически они подразделяются на сочинительные и подчинительные композиты. Сочинительные гибридные образования – достаточно редкая комбинация равноправных компонентов английского и немецкого произ-

хождения, например: *Tuner-Recorder-Empfänger*. Среди компонентов гораздо более частотных подчинительных гибридных композитов различают главные и второстепенные, к примеру: *Color-Scheibe*, *Break-Even-Analyse*. По композиции элементов гибридных образований наиболее часто встречаются композиты следующих типов: E + D (*englisch + deutsch*, ср: *Hot-Labor*), E + E + D (*englisch + englisch + deutsch*, ср.: *Time-Sharing-Betrieb*), D + E (*deutsch + englisch*, ср.: *Werbespot*), D + D + E (*deutsch + deutsch + englisch*, ср.: *Freizeitjob*). Крайне редки гибридные образования типа D + E + D или E + D + E, что говорит о латерально-дифференцированном характере гибридного словообразования.

2) Под псевдозаимствованиями понимается использование слов и выражений, однозначно происходящих из языка-донора, но, по меньшей мере, отсутствующих в нём в данном значении или непонятных большинству его носителей. Х. Ленерт называет такие образования «ghost-words» (*слова-призраки*) и ссылается на факт манипуляции англоязычным языковым материалом [7] немецкими современниками. Так, на территории американизированной Германии из англоязычных морфем появились номинации *Dressman* (*мужчина-фотомодель*), *Handy* (*сотовый телефон*), *Talkmaster* (*ведущий ток-шоу*), *Pullunder* (*противоположность пуловеру, т. е. свитер, надеваемый под одежду; ср. значение английских морфем «over» и «under» в словах «Pulllover» и «Pullunder»*), *Twen* (*человек в возрасте от 20 до 30 лет; по аналогии с «Teen»*), *Ego-Shooter* (*компьютерная игра жанра «боевик» от первого лица*), *Beamer* (*видеопроектор для пре-*

зентаций), *Foto-Shooting* (отборочная съёмка для журнала (мод), фильма), *Funeralmaster* (сотрудник похоронного бюро, гробовщик), *Oldtimer* (старая модель машины), *Longseller* (товар, который медленно продаётся; ср. «Bestseller»), *Funsport* (популярный вид спорта, любимый вид спорта) и др.

3) *Заемствованные формы спряжения глаголов* англоязычного происхождения – яркий пример пиджинизации немецкого языка. Зачастую перфектное причастие образуется у глаголов, ранее заимствованных из САБА, с суффиксом «ed», ср.: *geprinted, gedownloaded, gescanned*. В отдельных случаях такая форма окончания встречается у указанных глаголов в третьем лице единственного числа по аналогии с образованием перфектного причастия, ср.: *er printed*.

4) Под *псевдоапострофированием* понимается орфографическое уподобление норме САБА, предписывающей постановку апострофа в ряде случаев в основном после основы существительного в притяжательном падеже в препозиции, ср.: *Goethe's Werke, Oma's Geheimnis* наряду с классическими вариантами *Goethes Werke, Omas Geheimnis*. Псевдоапострофы встречаются также у заимствованных из САБА и автохтонных акронимов перед флексией множественного числа, например: *DVD's, AGB's*.

5) *Переозвучивание в соответствии с нормами САБА* характерно для интернационализмов, заимствованных в немецкий язык ранее главным образом из языков романской ветви, ср.: *alert* [a'le < t] (ит.) – *alert* [□'l□:t] (САБА), *Engagement* [ãga□ə'mã:] (фр.) – (Social) *Engagement* [in'gεid□mãnt] (САБА), *Champion* [□a'pið:] (фр.) – *Champion* [t□empjøn] (САБА), *Prison* [pr□'zð:] (фр.) – *Prison* [pr□z(□)n]

(САБА), *Promotion* [pr□m□□□(□)n] (лат.) – *Promotion* [pr□'m□□□(□)n] (САБА). Эти слова являются фонетическими вариантами одного и того же слова, эволюционировавшего в системах разных языков и оказавшегося в разных фонетических оболочках в составе современного немецкого языка. Пока такая вариантность носит характер диглоссии, т. е. англоязычные компоненты данных пар имеют отличную от ассимилировавших ранее единиц функционально-стилистическую закреплённость, к примеру, вариант «Champion» [□a'pið:] является устаревшим. Формально ряды таких единиц можно обозначить как *гетеролингвальные омонимы* [1]. Они восходят к так называемой полиглоссичности немецкого языкового идиома как экспликации многочисленных волн заимствования, наложивших отпечаток на тип данного языка.

Переозвучивание встречается также в гибридных композитах типа E + D или E + E + D, если элемент «D» выражен интернационализмом, ср.: *Call-Option, Cash-Management-System*, где говорящий может произнести последний компонент аналогично норме прочтения первого или первых двух. Вообще, наличие экзоглоссной нормы в условиях подражания определённой культуры-донора создаёт иллюзию того, что для всех прежних заимствований, включая имена собственные, с разной степенью ассимиляции действительно прочтение в соответствии с производными нормами престижного языка-донора. Вслед за пуристом Ю. Г. Шоттелем Х. Юнкер обозначает данное явление «жадностью до чужого» [5], а Ю. Абреш – англоязычным термином «*hyperforeignism*» (*гиперксенизм*) [2]. Очевидно, оно связано с

тем, что в современную концепцию адекватного перевода входит представление об обязательном сохранении ссылки на культуру-донора. Однако, как правило, это лишь следствие переводческого натурализма как признака экзоглоссии: высказывания представителей престижной культуры-донора ассоциируются с наивысшей нормой и поэтому сохраняются в формате, приближенном к дословному цитированию.

Итак, предложенная классификация англоязычных образований в составе современного немецкого языка представляется наиболее полноценной, так как отвечает принципу функционально-динамического описания англоязычной ксенолексики в аспекте синхронии. При этом данный подход описания, на наш взгляд, не только отвечает принципам когнитивной ориентации в плане изучения фактических заимствований и их корреляции с самим ментальным механизмом заимствования, но и позволяет учесть многоаспектность воспроизведения ксеноэлементов на лингво-территории языка-реципиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобенко Ю. В. Явление омонимии (в общей трактовке) в процессе лексического заимствования между гомологичными языками // Межкультурная коммуникация: теория и практика. – Томск : ТПУ, 2006. – С. 220–225.
2. Abresch J. The pronunciation of Anglicisms and English proper names in German: a corpus study // Proceedings of the 16th conference on electronic speech signal processing. – Prague, 2005. – P. 346–359.
3. Bussmann H. Lexikon der

Sprachwissenschaft. – Stuttgart: Kröner, 2002. – 783 s.

4. Herberg D. Neuer Wortschatz: Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. – Berlin, NY: Walter de Gruyter, 2004. – 393 s.
5. Junker H. «Blockbuster» und andere Zumutungen / Anglizismen-INDEX. – Paderborn: IFB-Verlag, 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.anglizismenindex.de.
6. Lapp E. «Jugendsprache»: Sprechart und Sprachgeschichte seit 1945. Ein Literaturbericht // Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht. – 1989. – S. 53–75.
7. Lehnert H. Anglo-amerikanisches im Sprachgebrauch der DDR. – Berlin: Akademie-Verlag, 1993. – 491 s.
8. Lenk H. Typen von Entlehnungen, 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.helsinki.fi/~lenk/entlehnungstypen.html>.
9. Pinker S. Words and Rules: The Ingredients of Language. – NY: Basic Books, 1999. – 348 p.
10. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Tübingen: Niemeyer, 1992. – 306 s.
11. Schülerduden Wortgeschichte: Herkunft und Entwicklung des deutschen Wortschatzes/ Folz J. (Hrsg.). – Mannheim u.a.: Bibliographisches Institut, 1987. – 491 s.
12. Seebold E. Etymologie. Eine Einführung am Beispiel der deutschen Sprache. – München: Beck, 1981. – 340 s.

Кобенко Юрий Викторович, канд. фил. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»: Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30.

Тел.: (382-2) 28-29-39; e-mail: serpentis@list.ru

A PRIORI AND POSTERIORI ENGLISH LANGUAGE DERIVATES IN THE GERMAN LANGUAGE

Kobenko Yuri Viktorovich, *Cand. Of Phil.Sci., Ass. Prof., National research Tomsk Polytechnic university. 634050, Tomsk, Lenin ave., 30.*

Key words: *Modern German language, a priori and posteriori derivation, anglo-*

americanisms, pseudo borrowings, xenolexis.

The aim of this article is to describe two kinds of formations existing in the modern German language: direct English borrowings and those formed on the basis of previously adapted English language material.

НЕМЕЦКИЕ АЛЛОФРОННЫЕ ПОСЛОВИЦЫ В ЛОГИКО-ТЕМАТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Ю. В. МАССАЛЬСКАЯ

*ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет
им М. Акмуллы»,
г. Уфа*

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию немецких аллофронных пословиц в логико-тематическом аспекте. Немецкие аллофронные пословицы рассматриваются по четырем конструктивным типам, внутри которых выделяются определенные тематические пары. Актуальность определяется необходимостью теоретического осмысления немецких парадоксальных пословиц, которые как нельзя лучше отражают нрав и обычаи народа. Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты применимы в практике преподавания немецкого языка, в теоретических курсах по общему языкознанию и стилистике.

Ключевые слова: аллофрония, пословица, парадокс, конструктивный тип, тематические пары.

Многие авторы справедливо относят пословицы к фразеологическим единицам языка, хотя по форме это «коротенькие притчи», законченные предложения, обладающие переносным смыслом [1, с. 126]. В. П. Аникин определяет данное понятие как «краткое, ритмически организованное, устойчивое в речи, образное изречение народа», что и относит его к фразеологизмам. Аллофронность пословиц вызывается тем, что они интересны «не прямым смыслом, а тем, что может быть применено к другим аналогичным ситуациям», приводя пословицу, «говорящий характеризует, оценивает то, о чем непосредственно в ней не говорится» [2, с. 6].

Аллофрония, термин, введенный в языкознание профессором Б. Т. Ганеевым, – это фактически синоним термина противоречия при окказиональном употреблении слов. Аллофрония – имплицитное, ментальное высказывание, стоящее за выра-

женной языковой единицей [3, с. 205].

Методом сплошной выборки в ходе исследования из 300 немецких пословиц нами было отобрано 50 аллофронных.

В данной статье мы рассмотрим немецкие парадоксальные пословицы с точки зрения их смысловой структуры.

Рассматривая немецкие аллофронные пословицы с точки зрения смысловой структуры, мы обратимся к работе великого паремиолога Г. Л. Пермякова. В своей работе «О смысловой структуре и соответствующей классификации пословичных изречений» Г. Л. Пермяков подчеркивает, что «подлинной темой какой-либо пословицы или поговорки является не то или иное слово, не та или иная мысль и даже не та или иная область человеческой деятельности, а некая инвариантная пара противопоставленных сущностей, к которой сводится смысл употребляемых в данной послови-

це образов» [4, с. 81]. В связи с этим Г. Л. Пермяков отмечает, что «имеющиеся в паремиологическом фонде тематические группы пословиц основаны на инвариантных парах нескольких конструктивных типов». Г. Л. Пермяков выделяет четыре таких класса.

Рассмотрим немецкие парадоксальные пословицы согласно вышеизложенной классификации.

1. К первому конструктивному типу относятся тематические пары, представляющие разные стороны какой-либо одной вещи.

Содержание – форма.

Jedes Ding hat zwei Seiten.

У каждой вещи две стороны.

Вещь – Признак

Schwarzbrot macht Wangen rot,
Weisbrot macht Leute tot.

Черный хлеб красит щеки, белый хлеб убивает людей.

2. Ко второму конструктивному типу относятся пары, представляющие физически разные (и вполне самостоятельные) объекты, хотя и связанные друг с другом какими-то свойствами. К данному типу относятся:

а) пары, члены которых существуют сами по себе, однако допускают существование промежуточных форм (то есть различаются по степени качеств).

Умный – глупый

Allzuklug ist dumm.

Умный учится, дурак учит.

Je gelehrter, desto verkehrter.

Во всяком мудреце довольно простоты.

Хорошее – плохое. В данном пункте речь идет не только о хороших и плохих вещах, а также о добре и зле, о счастье и горе, о полезном и

вредном, о чистом и грязном, о счастливых и неудачниках.

Böses ist nicht mit Bösem überwunden.

Зло не преодолевается злом.

Man kann auch Glück im Unglück haben.

И в несчастье может быть счастье.

Богатый – бедный

Der Geizige ist ein reicher Bettler

Скупой богач беднее нищего.

Быстро – медленно

Gemach geht man auch weit.

Тише едешь, дальше будешь.

Geschwind sein heißt nicht eilen.

Скорость нужна, а поспешность

вредна.

Рано – поздно

Besser spät als nie.

Лучше поздно, чем никогда;

б) пары, между членами которых не имеется промежуточных форм.

Один – ноль. В классификации, предложенной Г. Л. Пермяковым, данная группа отсутствует, а присутствует лишь группа *Два – один*. Согласно приведенным примерам, считаем целесообразным добавить данную инвариантную пару.

Ein Unglück ist kein Unglück.

Одна беда – не беда.

Einmal ist keinmal.

Один раз – ни разу.

Ноль – один

Keine Antwort ist auch eine

Antwort.

Отсутствие ответа – тоже ответ.

Друг – Враг

Behüte mich Gott vor meinen Freunden, mit den Feinden will ich schon fertig werden.

Храни, Боже, меня от моих друзей, а с врагами уж я сам справлюсь.

Jedermanns Freund ist niemands Freund.

Друг всем – ничей друг.

Мир – война (ссора)

Ein schlechter Frieden ist besser als ein gerechter Krieg.

Худой мир лучше праведной войны (доброй ссоры).

Храбрый – трус

Besser ein Ende mit Schrecken, als ein Schrecken ohne Ende.

Лучше ужасный конец, чем бесконечный ужас;

в) пары, члены которых представляют вещь и ее отсутствие (по крайней мере формально).

Wer schweigt, bejaht.

Кто молчит, тот подтверждает.

3. Третий тип составляют пары, так сказать, «промежуточного характера», представляющие физически разные объекты, которые, однако, не могут существовать друг без друга.

Основное – сопутствующее

Je mehr Gesetz, je mehr Betrug (Wenig Gesetz, gutes Recht).

Чем больше законов, тем больше обмана.

Порождающее – порождаемое

Je lieber Kind, je schärfer die Rute.

Чем милее ребенок, тем острее розга.

Возглавляющее – возглавляемое

Wer befehlen will, muss (erst) gehorchen lernen.

Кто хочет командовать, должен научиться подчиняться.

Основное – сопутствующее

Ausnahmen bestätigen die Regel.

Исключения подтверждают правила.

4. Тематические пары данного конструктивного типа представляют собой разного рода пересечения элементарных тематических пар, то есть пар всех предыдущих типов.

Желаемое – имеющееся

Je mehr man hat, je mehr man will.

Чем больше мы имеем, тем больше мы хотим.

Ласка (Любовь) – битье

Prügel erhalten die Liebe.

Бьет значит любит.

Согласно тематической классификации аллофронных пословиц по инвариантным парам мы можем увидеть, что первый конструктивный тип составляет 6%, второй – 75%, третий – 13%, четвертый – 6% от всех рассмотренных нами парадоксальных пословиц. Наибольшее количество немецких аллофронных пословиц приходится на второй конструктивный тип. Это можно объяснить тем, что данный тип наиболее полно отражает существующий антонимический ряд, что характерно, прежде всего, для аллофронных пословиц, которые являются носителями нашей культуры, охватывающей все стороны жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. – М. : А/О Издательская группа «Прогресс», 1994. – 923 с.
2. Аникин В. П. Русские пословицы и поговорки. – М., 1988. – С. 60.
3. Ганеев Б. Т. Противоречия в языке и речи. Уфа : Изд-во БГПУ, 2004. – С. 205.

4. Пермяков Г. Л. О смысловой структуре и соответствующей классификации пословичных изречений // Паремнологический сборник. – М. : Наука, 1978. – 325 с.

аспирант кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»: Россия, 450059, г.Уфа, Октябрьской революции, 3а.

Тел.: (347) 272-02-73.

Массальская Юлия Владимировна,

GERMAN ALLOPHRONNIC PROVERBS IN THE LOGICAL AND THEMATIC ASPECT

Massalskaya Yulia Vladimirovna, postgraduate student of “Foreign languages” department, Bashkir State Pedagogic university named after M. Akmulla. Russia.

Key words: Allophrony, proverb, paradox, structural type, thematic pairs.

The article is dedicated to the study of German allophronnic proverbs in their logical

and thematic aspect. German allophronnic proverbs are examined according to four structural types with certain thematic pairs distinguished within each of them. The relevance of this work lies in the necessity of theoretic interpretation of German paradoxical proverbs, which, to a great extent, demonstrate the mentality and culture of the people. The results of this work can be implemented in the practice of teaching German, theoretic courses on linguistics and stylistics.

ЭВОЛЮЦИЯ ГЕРОЯ В ТРАГЕДИИ В. ШЕКСПИРА «ГАМЛЕТ» И ПОЭМЕ П. ОЙУНСКОГО «КРАСНЫЙ ШАМАН»

М. А. БУРЦЕВА

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет

им. М. К. Аммосова»,

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Аннотация. В статье рассматривается один из аспектов отражения шекспировской традиции в творчестве П. Ойунского. Автор приходит к выводу, что ряд типологических сходжений обнаруживается на уровне художественного отображения эволюции героя – Красного Шамана в драматической поэме П. Ойунского «Красный шаман» и Гамлета в трагедии В. Шекспира «Гамлет».

Ключевые слова: мотив, художественный образ, трагедия, конфликт, драматическая поэма, литературная традиция.

Основной предпосылкой сравнительно-исторического изучения литератур разных народов является идея единства и ценности специфических особенностей национальной словесности в общем процессе социально-гуманистического развития человечества, которым обусловлено и закономерное развитие литературы и искусства [4, с. 192]. Сходные моменты, более общего, или более специального характера, при отсутствии непосредственного взаимодействия и контакта могут быть названы историко-типологическими аналогиями или схождениями. Они встречаются в литературе гораздо чаще, чем принято думать; более того, они являются предпосылками для взаимодействия между литературами. Их сравнительное изучение важно потому, что позволяет установить общие закономерности литературного развития в его общественной обусловленности и в то же время национальную специфику литератур,

являющихся предметом сравнения [5, с. 68].

Потребность в изучении влияния мировой литературной традиции на якутскую национальную литературу продиктована стремлением рассмотреть произведения якутских писателей в широком историко-литературном контексте, поиском новых подходов к изучению их творчества, необходимостью дать правильное истолкование того, на какой основе, на каких традициях она возникла и развивается. Это позволит глубже понять ее историческое место, роль и стоящие перед ней задачи. За более чем столетнюю историю своего существования якутская художественная литература достигла творческой зрелости благодаря развитию собственных традиций и взаимообогащению, взаимодействию с мировой литературой.

В истории якутской литературы XX века значительное место занимает творчество выдающегося писателя и общественного деятеля

ля П. А. Слепцова-Ойунского (1893-1939). Талант Ойунского проявился во всех жанрах литературы: поэзии, прозе, драматургии.

За последние десятилетия появился ряд работ, в которых сделана попытка концептуального исследования общественной деятельности и наследия П. Ойунского в историко-культурном контексте XX и начала XXI вв. Историки, языковеды и литературоведы по-новому освещают его творчество, подчеркивая общечеловеческую и гуманистическую направленность его произведений [6, с. 296].

П. Ойунскому принадлежат основополагающие, концептуальные суждения о путях развития якутской литературы. Одна из главных его идей заключалась в необходимости овладения «всем культурным наследием прошлых эпох, великими творениями гениев человечества», к числу которых он отнес классиков мировой литературы – Гете, Байрона и, конечно же, Шекспира, творчество которого так или иначе оказало влияние на становление и развитие всех без исключения национальных литератур. П. Ойунский не ограничивался узко профессиональным пониманием значения классического наследия только как школы мастерства для якутских писателей. Опыт и воздействие великих предшественников, «гигантов», по его терминологии, нужны для воспитания собственных мастеров слова, развития их художественного мышления и творческих сил [3, с. 140].

Влияние Шекспира на творчество П. Ойунского ощущается на различных уровнях художественного пространства его произведений, от постановки проблемы до использования средств поэтики. В данной статье

рассматривается один из аспектов – отражение шекспировской традиции в драматической поэме «Красный шаман» (1925), в частности, сравнительное исследование эволюции главных героев – Гамлета и Красного Шамана.

Из многочисленных трактовок образа Гамлета наиболее верной представляется точка зрения, высказанная В. Г. Белинским в статье «Гамлет, драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета» (1938), согласно которой характер Гамлета следует рассматривать диалектически: не в статике, а в развитии, стремясь уловить не только многообразие реакций датского принца на действительность, но и изменения, происходящие в его душевном состоянии.

Такого же подхода следует придерживаться и при оценке образа Красного Шамана, который традиционно воспринимается как фигура однозначная, стабильная в своей позиции идеологизированного героя, но на деле так же, как и шекспировский герой, получает личностное развитие по ходу повествования, обнаруживая разные состояния мыслей и чувств.

Диалектику личностей героев Шекспира и Ойунского составляет сочетание силы и слабости, внутренняя борьба и душевные колебания, происходящие в них. Герои на протяжении своей жизни переживают сложную эволюцию и проходят определенные ступени развития.

В основе трагедии Шекспира лежит судьба датского принца. О жизни Гамлета до смерти отца, то есть до начала трагедии, мы знаем только то, что наследный принц Дании был весьма благополучен и доволен жизнью, учился в Виттенбергском университете и будущее его было вполне

определенным. Но после того как на него обрушились один за другим удары судьбы, которых он не мог предвидеть и противостоять им – смерть отца, поспешный второй брак матери, раскрытие злодейства Клавдия, – мироощущение и состояние души Гамлета в корне изменяются, фатальные изменения претерпевает и его личность. Прежнее восприятие действительности, которое Белинский называет «состоянием нравственного младенчества», ибо в основе его было незнание жизни, теперь уступает место другому состоянию – в душе Гамлета происходит то, что Белинский называет «распадением», возникшим от сознания несоответствия между действительностью и идеалами героя [1, с. 4].

Красный Шаман Ойунского впервые появляется перед нами в момент, когда и он переживает сложный период своей жизни. Причем первоначальное изменение его сознания остается вне поля зрения читателя: мы встречаем Красного Шамана уже после его становления как представителя языческого культа. Кем он был до посвящения в шаманы, из какой происходил семьи, какими были его наклонности, черты характера и ценности в жизни – всего этого нам уже не суждено узнать. Не знаем мы и того, в какой момент и по какой причине в его душе зародилось сомнение относительно своего предназначения в мире. Единственное, в чем можно быть уверенным, это то, что спустя четыре года после утверждения в статусе вещего прорицателя человеческих судеб, Красный Шаман, как и Гамлет, находится в конфликте с окружающей действительностью, переживает мучительное «распадение» личности.

Казалось бы, что он, как личность inferнальная и живущая на пересечении реального и потустороннего миров, должен быть еще более далек от обычных человеческих переживаний, чем принц датский. Не случайно герой Ойунского впервые возникает на страницах повествования стоящим с бубном в руке на черно-белом клетчатом ковре. В данном случае аналогия шахматного поля с миром наделяет Красного Шамана функцией игрока, способного передвигать фигуры, как высшей силы, управляющей судьбами людей.

Однако Красный Шаман не спешит вступать в игру – с высоты своего положения он сначала прислушивается:

*Стоя над миром восьмидорожным,
Стон его слышу ухом тревожным...*
[7, с. 83]

и переживает сомнения относительно своего места в мире. Перед ним непростой выбор: если он, согласно статусу, которым наделила его высшая сила, примет функцию игрока, он должен будет отречься от своей земной сущности, подавить в себе человеческие чувства, отринуть людские переживания и стать носителем божественной воли. Свое предназначение как шамана он, спустя четыре года после посвящения, еще не постиг:

*Четвертый год, как стал шаманом я.
Четвертый год, как я увидел сон...
Чьим чудодейством был тогда я
осенен?* [7, с. 88]

Если же он сохранит человеческую сущность и вступит в игру с судьбой как одна из шахматных фи-

гур, он потеряет свое положение избранника высших сил, но приобретет все слабости, присущие людям – сомнения и страхи, и самую уязвимую сторону человеческой природы – смертность. И даже в этом случае он не может быть уверен, что сможет выполнить свое предназначение.

Сможет ли он пробудить спящее сознание людей, придать им сил для борьбы:

*В сердце народа вдохну ли пламя
Яростной битвы с знетом, с обманом
Я, именуемый Красным Шаманом?*
[7, с. 83]

услышит ли ответ на свой призыв:

*Будут гудеть или смолкнут глухо
Бубны его притупленного слуха?*
[7, с. 84]

Мы знакомимся с героями Шекспира и Ойунского в момент, когда обстоятельства окружающей жизни разрушили их идеальные представления о мире. От прежних иллюзий ничего не осталось, а будущее предстает туманным и пугающим. В таком состоянии оба героя находятся долгое время. Центральное место в обоих произведениях занимает это «распадение», внутренний разлад, происходящий в душе героев.

В работе «Разделение поэзии на роды и виды» Белинский, исходя из мысли, что сущностью драмы является конфликт, отмечает, что наиболее драматичной становится внутренняя борьба, происходящая в душе героя. «Власть события, – пишет критик, – ставит героя драмы на распутье и приводит его в необходимость избрать один из двух, совершенно противоположных друг другу, путей для

выхода из борьбы с самим собою...» [2].

Трагедия «Гамлет» и драматическая поэма «Красный Шаман» являются типичными примерами такого конфликта. Содержание обоих произведений составляют две коллизии: внешний конфликт, состоящий в столкновении главного героя с враждебной средой окружающей действительности, и внутренний конфликт, существо которого воплощается в душевной борьбе, переживаемой героем.

И Гамлета, и Красного Шамана раздирают мучительные противоречия. И это вполне понятно: ни тот, ни другой не заслужили бы любви и уважения, если бы перед лицом преступлений против человека они оставались бы спокойными, первый – в царственном равнодушии, второй – в мистической отрешенности, и приняли бы позицию человека, считающего зло само собой разумеющимся явлением жизни. Благодаря личным несчастьям Гамлет увидел бедствия других, благодаря человеческой сущности Красный Шаман проникся сочувствием к окружающим. Они оба страдают не только своей болью, но и муками всего человечества.

Интересен факт, что оба героя странным образом предчувствовали череду трагических событий, которым будет суждено произойти в их жизни и которые навсегда изменят их личность. Во время беседы с призраком отца, открывшим ему имя своего убийцы, Гамлет восклицает:

О, мои прозренья! Мой дядя?
[8, с. 190]

как если бы он подозревал об истинной причине смерти датского короля еще до

того, как его неуспокоенный дух явился к сыну, взывая об отмщении.

Красный Шаман упоминает о смутных предчувствиях и состоянии душевного беспокойства, которые он не мог истолковать, пока не пришло время:

*Неистовство и мощь, живущие в
огне!
Неведом был язык ваш вещей мне...
Черед пришел – раскрылась суть моя*
[7, с. 87]

Причем если смутные душевные волнения героев были вызваны мистическими факторами – явлением призрака Гамлету и вещим сном Красного Шамана, то для того чтобы осознать их сущность, обоим героям потребовалось, чтобы некие события произошли в реальной жизни, став точкой отсчета для их дальнейших действий и началом череды трагических событий.

В обоих произведениях такой точкой явилась, во-первых, беседа с людьми, не связанными напрямую с основными событиями в сюжете. В трагедии Шекспира это разговор Гамлета с Горацио, Бернардо и Марцеллом, которые, рассказывая о событиях, произошедших в стране во время отсутствия принца – неожиданной смерти короля и поспешном замужестве королевы, – при этом печально констатируют:

Подгнило что-то в Датском королевстве
[8, с. 187]

Красный Шаман беседует с тремя косарями, которые жалуются ему на тяжелую жизнь, голод и притеснения со стороны богача Орос Бая:

*Вот пришла пора какая!
Волком вой у Орос Бая:
Нет ни мяса у него,
Нет ни масла – ничего...*
[7, с. 90]

и в один голос произносят горестные слова о судьбе людей во всем мире:

*Горем сердце гложется,
Горе в мире множится...*
[7, с. 91]

Примечательно также, что обоих героев призывают к активным действиям и совершению справедливого возмездия. Призрак короля взывает к Гамлету об отмщении:

*Если только
Ты впрямь любил когда-либо отца...
Отмсти за подлое его убийство*
[8, с. 189]

Голодные косари призывают Красного Шамана отомстить за все горести и несчастья, постигшие бедняков по воле Орос Бая:

*Брат наш мудрый, старший брат!
Тут, у вод Амги-реки,
Ты проклятье изреки –
И мучителя людей
Истреби и в прах развей!..*
[7, с. 91]

Причем оба героя не только соглашаются с необходимостью совершения возмездия, но и приносят об этом клятву. Гамлет отныне не будет знать покоя, пока не выполнит обещание, данное отцу:

*Я с памятной доски сотру все знаки
Чувствительности, все слова из
книг,
Все образы, всех былей отпечатки,*

*Что с детства наблюденье занесло,
И лишь твоим единственным
велеьем,
Весь том, всю книгу мозга испишу...
[8, с. 192]*

Красный Шаман также приносит страшную клятву и с этого момента все свои силы направит на ее исполнение:

*Никогда я клятвы не нарушу!
Недруга властительного душу
Я низвергну в пламя преисподней,
Из-под облаков ее я скину!
[7, с. 91]*

Во-вторых, поворотным моментом становится событие общественного значения, которое станет формальным началом открытого противостояния главных героев с окружающей действительностью и установленным порядком вещей. Причем в обоих произведениях этим событием становится свадьба – бракосочетание королевы Гертруды, матери Гамлета, с Клавдием, братом покойного короля, и замужество единственной дочери Орос Бая, который, выдавая ее за сына божественного племени Орулос Дохсуна, намерен таким образом породниться с небожителями, заручиться их поддержкой и еще более укрепить и возвысить свой статус правителя якутов.

В чем причина того, что оба автора положили в основу конфликта событие, столь нехарактерное для произведений трагического звучания? Ведь традиционно в художественной культуре свадьба является радостным событием, осененным божественной благодатью и знаменующим начало новой счастливой жизни. Скорее всего, причина состоит в кон-

трасте, который образует символический ряд свадьба – смерть, и который оба автора намеренно вводят для придания повествованию еще большего драматизма.

Следует учитывать также, что в обоих произведениях бракосочетание совершается странным, противозачинным образом. Свадьба королевы Гертруды с Клавдием, родным братом покойного мужа, граничит с кровосмешением. Намерение Орос Бая отдать свою земную дочь в жены небожителю носит кощунственный характер, как если бы происходило насильственное сочетание материи и духа, и более походит на жертвенное приношение богам.

В данном контексте свадьба, влекущая за собой страшные события и смерти, становится знаменем не начала, а наоборот, трагического конца жизни в ее прежнем значении и закатом целой эпохи.

Итак, задача обоих героев определена – они должны совершить возмездие и навсегда отказаться от прежней жизни. Однако и Гамлет, и Красный Шаман не торопятся нанести удар своим врагам. При желании они могут незамедлительно совершить личное возмездие и убить каждый своего противника. Гамлету очень скоро представится удобный случай:

*Он молится. Какой удобный миг!
Удар мечом – и он взвьется к небу,
И вот возмездье...
[8, с. 236]*

Красный Шаман сначала тоже жаждет скорой смерти Орос Бая. Для него, наделенного волшебной силой и способностью оборачиваться орлом, не составит труда использо-

вать ее для достижения намеченной цели:

*Сверху как гром упаду я,
Сердце врага найду я;
Буду в черную печень,
Будто копье, намечен;
Воздух крылья распилят –
Ворога раню навылет;
Брошу, свиреп и грозен,
Бычьим затылком оземь!*
[7, с. 95]

Но не все так просто – Гамлета осеняет мысль, что убитый во время вечерней молитвы Клавдий попадет в рай как невинно убиенная душа, в то время как его отец испытывает адские муки. И потому он принимает решение на время отложить свою месть:

*Еще поцарствуй.
Отсрочка это лишь, а не лекарство*
[8, с. 257]

Красный Шаман также решает, что с возмездием не следует торопиться:

*Яростно – пусть завтра, не сегодня...
Я низвергну в пламя преисподней*
[7, с. 91]

И вот оба отступают с намерением вернуться к первоначальному замыслу в более изощренном виде. Кроме того, план мести усложняется в обоих случаях – им мало просто умерщвления врагов. Во-первых, их враги, безнаказанно совершающие преступления, спокойны и чувствуют себя в безопасности. Гамлет и Красный Шаман стремятся сначала вывести их из душевного равновесия. Во-вторых,

для того чтобы покарать преступника, надо не только самому быть уверенным в его виновности, надо также убедить в этом окружающих. В-третьих, враги не должны быть уничтожены тайно, из-за угла, их наказание должно быть публичным, свершиться на глазах других людей и стать наущением на будущее.

Кульминацией этой части трагедии Шекспира становится спектакль, разыгранный группой бродячих актеров перед Клавдием, а в поэме Ойунского – вещий сон, приснившийся Орос Баю.

Случайное появление при дворе бродячего театра используется Гамлетом для того, чтобы поставить спектакль, изображающий убийство, аналогичное тому, какое совершил Клавдий. Его цель, с одной стороны, заставить короля выдать себя словом или поведением, причем в присутствии всего двора:

*Сейчас мы королю сыграем пьесу.
Я говорил тебе про смерть отца.
Там будет точный сколок этой сцены.
Когда начнется этот эпизод,
Будь добр, смотри на дядю не мигая.
Он либо выдаст чем-нибудь себя
При виде сцены, либо этот призрак
Был демон зла, а в мыслях у меня
Такой же чад, как в кузнице Вулкана*
[8, с. 239]

С другой стороны, Гамлет, давая Клавдию понять, что преступление его раскрыто, таким образом намерен лишить его покоя и заставить переживать мучения, подобные тем, что испытывает он сам. И надо сказать, что своей цели он достигает: король, не в силах досмотреть представление до конца, поспешно удаля-

ется и с этого момента до конца жизни терзается страхом:

*Мучение! О грудь, чернее смерти!
О лужа, где, барахтаясь, душа
Все глубже вязнет! Ангелы, на
помощь!*
[8, с. 256]

В поэме Ойунского Орос Бай также получает предупреждение: ему приснился вещий сон о том, как белую лебедь растерзал орел. Правитель понимает, что это предвещает страшные события, он, как и шекспировский Клавдий, смертельно напуган:

*Власть моя утрачена,
Ознобом, страхами душа охвачена,
Ни снами ни согрета, ни
приметами...*
[7, с. 99]

И вот приближается момент развязки. Гамлету сообщают: король побился об заклад, что в поединке на рапирах принц победит Лаэрта. Он спокойно принимает вызов, но при этом признается Горацио, что на душе у него смутное предчувствие недоброго. Горацио советует ему отказать от поединка, но Гамлет готов бесстрашно пойти навстречу судьбе:

*Надо быть выше суеверий. На
все Господня воля. Даже в жизни и
смерти воробья. Если чему-то сужде-
но случиться сейчас, значит, этого не
нужно дожидаться. Если не сейчас,
все равно этого не миновать. Самое
главное – быть всегда наготове*
[8, с. 321].

Красный Шаман также преисполняется твердости: понимая, что его время кончается, он решительно

отвергает свои прошлые страхи и сомнения:

*Будущим и прошлым я клянусь:
Больше к суеверьям не вернусь!
Перерос я их! Я стал сильнее!*
[7, с. 110]

К финалу произведений и Гамлет, и Красный Шаман окончательно преодолели страх смерти, преодолели колебания и, хотя скорбь не покинула их, оба спокойны перед лицом грядущего. Гамлет отправляется навстречу смерти:

*Раз никто не знает своего
смертного часа, отчего не обрать-
ся заблаговременно? Будь что будет!*
[8, с. 321]

Красный Шаман ведет последнюю беседу с духом, олицетворяющим народную скорбь и мудрость вселенной:

*Веру свою свято храня,
Вижу зарю нового дня.
Духом я тверд. Смел я умом*
[7, с. 111]

Воспитание духа, через которое прошел Гамлет, приносит плоды и в смертный час принца. Он мужественно встречает смерть. Он знает, лично для него все кончено. В этом смысл его последних слов:

Дальше – тишина
[8, с. 328]

Нет страха и в душе Красного Шамана. Перед смертью он бросает в огонь свой бубен, чучела ритуальных животных и шаманский костюм и произносит:

Жил здесь шаман...

Нет больше здесь шамана...

[7, с. 112]

как если бы, спокойно принимая смерть, и он обрел успокоение души.

«Великому шаману открывается не менее великая истина о том, что разум человеческий выше силы, и что можно «смерть победить разумом». Последний монолог Красного шамана – это его прощание со «средним миром» и констатация новой мудрости» [3, с. 145]:

Прочь, колдовство! Сгинь! Рухни!

Пусть пропадет камлание!..

Молитв не ждите, духи, –

Молчат уста шаманы...

[7, с. 112]

Душевную гармонию в конце жизни обретают оба героя. Однако она в корне отличается от того состояния души, в котором они пребывали до того, как узнали о зле, царящем в мире. Тяжелый путь, пройденный ими, не был бесплоден, ибо, как писал Белинский, дисгармония и борьба «суть необходимое условие для перехода в мужественную и сознательную гармонию» [2].

Таким образом, в «Красном Шамане» П. Ойунского и «Гамлете» В. Шекспира, драматической поэме основоположника якутской литературы и трагедии величайшего драматурга эпохи западноевропейского Возрождения, обнаруживаются поразительные сходства на уровне идейно-художественного содержания и образной системы, и это еще раз подтверждает тезис о единстве ми-

рового литературного процесса. На уровне же художественной формы оба произведения сохраняют национальную специфику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В. Г. Гамлет, драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета. – М. : Гослитиздат, 1956. – 119 с.
2. Белинский В. Г. Разделение поэзии на роды и виды. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/classics/belinsky1.htm>
3. Бурцев А. А. Якутская классическая литература и современность. – Якутск : Бичик, 2007. – 160 с.
4. Дима А. Принципы сравнительного литературоведения. – М. : Прогресс, 1977. – 228 с.
5. Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение. – Ленинград : Наука, 1979. – 493 с.
6. Литература Якутии XX века : Историко-литературные очерки. – Якутск, 2005. – 728 с.
7. Ойунский П. Стихотворения и поэмы. – М. : Художественная литература, 1993. – 271 с.
8. Шекспир В. Трагедии. – М. : Эксмо, 2010. – 960 с.

Бурцева Марина Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Восточные языки и страноведение», Институт зарубежной филологии и регионоведения ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Амосова»: Россия, 677000, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Белинского, 58.

Тел.: (4112) 355751; e-mail: donnarosa36912@mail.ru

**HERO EVOLUTION IN «HAMLET» TRAGEDY BY W. SHAKESPEARE
AND «RED SHAMAN» POEM BY P. OYUNSKIY**

Burtseva Marina Anatolyevna, senior lecturer, "Eastern languages and country studies" department, Institute of Foreign philology and Regional studies of North-Eastern Federal university named after M.K. Amosov. Russia.

Key words: *Motive, artistic image, tragedy, conflict, dramatic poem, literary tradition.*

The article examines one of the aspects of the way Shakespearean tradition is reflected in P. Oyunskiy's works. The author comes to the conclusion that the artistic representation of the hero – Red Shaman in P. Oyunskiy's dramatic poem and Hamlet in Shakespeare's tragedy – demonstrates certain typological similarities.

ТАЛЛИНСКИЙ ПЕРИОД В ТВОРЧЕСКОЙ БИОГРАФИИ С. ДОВЛАТОВА

Г. А. ДОБРОЗРАКОВА

*ГОУ ВПО «Поволжский государственный университет телекоммуникаций
и информатики»,
г. Самара*

Аннотация. Статья посвящена малоисследованному периоду жизни и творчества прозаика С. Довлатова – времени, когда он работал журналистом в таллиннской газете «Советская Эстония» (1972 – 1975). Анализируются тексты фельетонов, юморесок, очерков, эссе, созданных Довлатовым в этот период. Сопоставляются фрагменты повести «Компромисс», написанной по материалам жизни в Таллинне, с газетной публицистикой писателя.

Ключевые слова: газета «Советская Эстония», фельетон, юмореска, эссе, повесть «Компромисс».

Несмотря на большое количество появившихся в последнее время научных исследований и мемуаров, посвященных жизни и творчеству Сергея Довлатова, в довлатоведении остается немало спорных и малоизученных вопросов. Так, не в полной мере исследован один из таких важных этапов в творческой биографии Довлатова, как его работа в таллиннской газете «Советская Эстония» в 1972 – 1975 годах.

Об этом периоде жизни писателя рассказывают его друзья и коллеги-журналисты (М. Б. Рогинский, Е. Г. Скульская, Д. К. Кленский и др.) в сборнике воспоминаний «Довлатов» [1]. «Первое Сережино официальное место работы – коچهгарка. Там он продержался полтора месяца, а потом его пригласили в газету Эстонского морского пароходства «Моряк Эстонии». Месяцев девять, наверное, Сережа проработал ответственным секретарем, получил прописку. Его друзья-журналисты, Миша Рогинский и Виталий Репецкий, помогли полу-

чить внештатную работу. Через некоторое время Довлатова пригласили в «Советскую Эстонию» в отдел информации» [1, с. 183], – вспоминает Т. Зибунова.

Рассказ самого Довлатова о пребывании в Таллинне несколько отличается от воспоминаний друзей. В «Ремесле» он пишет: «Мы приехали (в Таллинн) вечером. <...> Наутро я уже сидел в кабинете заместителя редактора «Молодежи Эстонии». Начал печататься как внештатный автор. Затем работал ответственным секретарем в портовой многотиражке. Еще через месяц пригласили в отдел информации «Советской Эстонии». [2, с. 55].

Существуют две крайние точки зрения, свидетельствующие об отношении Довлатова к своей журналистской работе. Так, С. П. Боговский, один из таллиннских приятелей Довлатова, считает, что это было «циничным зарабатыванием денег и ничем больше. Он... часто писал всякие очерки о несуществующих людях или – того

хуже – о своих приятелях. <...> И при этом направо и налево всем объявлял, что журналистика – презренное занятие» [1, с. 186]. Возможно, в таких заявлениях Довлатова, если они имели место, проявлялась некая бравада, ведь он в то время работал над книгой рассказов, надеясь вступить в Союз писателей. Однако после вмешательства КГБ на книгу Довлатова «Городские рассказы», имевшую первоначальное название «Пять углов», был наложен запрет. Писатель Б. М. Ройтблат, работавший вместе с Довлатовым в «Советской Эстонии», утверждает противоположное: «... Не могу сказать, что в редакции он работал только ради денег. Это не так. Репортерскую работу, в лучшем смысле этого слова, он любил» [1, с. 184].

Так или иначе, обращение к анализу текстов довлатовских публикаций в газете «Советская Эстония» позволяет сделать выводы о том, что уже в таллиннской публицистике проявляются черты стиля и поэтики, характерные для прозы Довлатова зрелого периода.

В центральной эстонской партийной газете Довлатов начинает работать в 1973 г., материалы публикует либо под собственной фамилией «С. Довлатов», либо под псевдонимом «С. Адер» (этот псевдоним значимый: в переводе с английского означает «другой»). Редактор издания Г. Ф. Туронк поддерживал идею печататься под чужими фамилиями: это создавало видимость большого числа корреспондентов.

Публикации Довлатова в «Советской Эстонии» появляются в рубриках «Человек и профессия», «Гости Таллина» (здесь сохранено написание названия города в советское

время), «Юмореска» и других.

Прежде всего обращает на себя внимание комическая направленность публицистических произведений Довлатова. В повести «Компромисс» сам писатель о специфике своей журналистской работы вспоминает так:

«Я писал фельетоны. Мне еще в апреле редактор сказал: «Будешь писать фельетоны – дадим квартиру».

Трудное это дело. Каждый факт надо тщательно проверять. Объекты критики изворачиваются, выгораживая себя. Город маленький, люди на виду. Короче, дважды меня пытались бить. Один раз – грузчики товарной станции (им это удалось). Затем – фарцовщик Чигирь, который ударил меня шляпой «борсалино» и тут же получил нокаут.

На мои выступления приходили бесчисленные отклики. Иногда в угрожающей форме. Меня это даже радовало. Ненависть означает, что газета еще способна возбуждать страсти» [3, с. 236 – 237].

Сейчас трудно проверить, такой ли была реакция на довлатовские фельетоны. Однако о грузчиках товарной станции Довлатов действительно писал. Фельетон «Бессмертный дядя Вася», опубликованный 11 февраля 1975 г., рассказывал о том, как «умелец» дядя Вася за 10 рублей обил новый диван рейками, чтобы его отравили домой покупателю, т. к. в грузовое отделение диван без подобной упаковки не принимали.

В рубрике «Реплика!» 8 июля 1973 г. под фамилией Довлатова напечатан фельетон «Вперед, к динозаврам!», рассказывающий о шокирующем автором поведении мужчины, который появляется на берегу моря «в чем мать родила».

«Преодолевая шок, я обратился

к нему с вопросом:

– Не могу ли я вам чем-нибудь помочь?

– Нет, – сказал он.

– Вас раздели грабители?

– Нет, – сказал он.

– Вы жертва кораблекрушения?

– Нет, – сказал он.

– Извините за беспокойство, утопиться решили?

– Нет, – сказал он.

– Но тогда почему вы в таком виде?

– Я нудист, – ответил мужчина, – я сбросил оковы цивилизации. Я желаю слиться с природой. Мой идеал – неандерталец, естественный и первозданный...

– Но ведь тут дети, – робко заметил я, – и вообще, не могли бы вы слиться с природой в более укромном месте? Например, у себя дома?

– Нет, – сказал он, – я идейный нудист. А всякая идея требует последователей и адептов. Я – воплощение идеи. У меня есть последователи.

Тут мужчина с интересом взглянул на меня.

– А вы не хотите слиться с природой? – воскликнул он. – Прочь запреты, оковы и тиски! Вместе – вперед, к динозаврам!» [4]

В этом фельетоне отмечаются характерные для довлатовской прозы приемы:

- краткость абзацев и лаконичность описаний природы: «Коога-Ранд. Воскресный день на берегу залива. Море скалит белые зубы прибоя. Солнце щедро одаривает нас ультрафиолетовыми лучами. Дети возводят на песке кооперативные строения. Живительное и прекрасное ассорти из воды, песка и солнца...» [4];

- повествование от 1-го лица;

- выразительный диалог;

- лексические повторы;

- ирония;

- оксюморон как риторическая фигура («вперед, к динозаврам!») и как способ создания образа героя (отсутствие элементарной стыдливости и достаточно «интеллектуальная» подоплека мотивов необычного поведения).

В ранних публицистических произведениях Довлатова проявляется стремление писать интересно, независимо от того, что изображается, – это станет отличительным признаком его художественной прозы. Важнейшей чертой поэтики довлатовских юморесок выступает эстетический эффект непредсказуемости. Автор использует действие закона пуанта, который сближает юмореску с эпиграммой и анекдотом: концовка довлатовского миниатюрного произведения всегда содержит неожиданный поворот сюжета. Непредсказуемой, например, является фраза юморески «Новая жизнь», рассказывающей о том, как поводом для приобщения героя к новой жизни стала выданная месткомом путевка в дом отдыха.

«Прибыл я на место – сосны, море, пляж, озон и никаких забот.

Сигареты я еще в поезде выбросил, об алкоголе и думать забыл. Девушки проходят в мини-юбках – отворачиваюсь. Утром – зарядка, пляж, калорийное питание. Днем – настольный теннис, прогулки, содержательные беседы. Вечером – шахматы, книги, Толстого и Достоевского перечитываю, языками увлекся: шведским, голландским, мордовским.

Почувствовал я себя другим человеком. Возмужал морально и физически. Окреп душой и телом. Веду себя идеально. К новой жизни приоб-

щился твердо.

Заканчивается срок моего пребывания. А если, думаю, жена не поверит? Возьму-ка я справку, чтобы доказательства были налицо. Справку мне охотно выдали. Цитирую:

“Такой-то за время пребывания в доме отдыха показал себя с наилучшей стороны. Политически грамотен, морально устойчив. Активный общественник, спортсмен, пропагандист. Скромнен, пользуется авторитетом...”

А дальше печать и подпись для солидности:

Директор однодневной базы отдыха такой-то» [5].

В юмореске «Чудесная находка» повествуется (от первого лица) о том, как слесарь потерял штангенциркуль. Искал в Красном уголке, в профкоме, в штабе ДНД, в столовой, в отделе кадров, в кассе взаимопомощи. «Клумбу в заводском сквере разрыл...», «думал уже всесоюзный розыск объявить» [6] – нашел через неделю на своем верстаке. Сатирический смысл описываемых событий проявляется в подтексте: целую неделю слесарь не работал; один день недели провел в Красном уголке, другой – в профкоме, третий – в штабе добровольной народной дружины, четвертый – в столовой, пятый – в отделе кадров, шестой – в кассе взаимопомощи.

Разговор о том, как собирать грибы, в сентябрьском номере газеты предваряется довлатовской юмореской «Трое вышли из леса». В субботний день сослуживцы пошли в лес. Один отыскал «на берегу лесного ручья следы древнего кельтского поселения», другой обнаружил в чаще «матерого рецидивиста, который скрывался от возмездия», а рассказчик «нашел подосиновик!!!» [7].

Чаще всего непредсказуемая

развязка довлатовских шуточных миниатюр является комической и вызывает смех; иногда к смеху, вызываемому неожиданным завершением юморески, примешивается чувство недоумения, удивления от абсурдности описываемых явлений или странных, несообразных реакций на них (и тогда комическая ситуация, основанная на закономерностях советской жизни, предстает в трагическом освещении).

Так, в юмореске «Все на свете неспроста», написанной от имени гражданки Квакиной, сатирическому осмеянию подвергается длительный процесс получения изолированной квартиры: «В коммунальной квартире я много лет прожила, все отдельную просила. То не давали, не давали, и вдруг – здарсьте, пожалуйста: вот вам ключи, переезжайте. Э, думаю, неспроста все это, какой-то подвох искать надо. И так прикинула, и этак, никак до тайного смысла не доберусь. И все-таки вернула ключи. Все, говорю, не поеду. Так и жила в коммуналке, пока дом не сломали. Ведь на свете, граждане, все неспроста» [8].

Именно благодаря заключительному предложению проявляется неоднозначность названия миниатюры «Свое слово в искусстве».

«Я брел по делам мимо театра, заглядывая в окна первого этажа. В одном из помещений шла репетиция. Ее проводил главный. Я приник к стеклу.

В этот момент произошло следующее. Один из артистов появился на репетиции в нетрезвом виде.

Режиссер вышел из себя. Он был в бешенстве. Он затопал ногами. Он воскликнул, обращаясь к пьянчужке:

– Как вам не стыдно! Вы осквер-

нили храм! Вы имеете такое же отношение к искусству, как вон тот гражданин!

И выдающийся режиссер указал на меня» [9].

В довлатовской публицистике обнаруживается и такой в дальнейшем излюбленный прием автора, как использование цитаций из произведений русской и советской классики. В основном, они используются в заглавиях опубликованных в газете материалов. «Век нынешний и век минувший» (цитата из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума») – так называлась публикация о съемках фильма Ш. Вознесенского «Жребий» («Советская Эстония» от 20 сентября 1973 г.). Заглавие юморески об администраторе гостиницы, занимающемся взяточничеством («Советская Эстония» от 30 сентября 1973 г.), – «Обыкновенное чудо» – повторяет заглавие написанной в 1956 г. пьесы Е. Шварца. Название художественно-документального музыкального фильма, посвященного семи музыкальным жанрам и показанного по телевидению в 1967 г. (режиссер В. Аксенов), – «Семь нот в тишине» – заимствовано Довлатовым для заголовка заметки о гастролях пианиста О. Питерсона («Советская Эстония» от 17 ноября 1974 г.).

Очерки для рубрики «Человек и профессия» создавались Довлатовым в духе традиций времени, когда жизнь советского человека трактовалась как движение от подвига к подвигу и персонажам придавались черты героичности. Так, в очерке «Высокое положение» автор рассказывает о Тамаре Ивановне Шевцовой – крановщице машиностроительного завода, депутате Таллинского городского Совета – и ее сестре Ванде, которая тоже стала

крановщицей и работала секретарем Республиканского комитета профсоюза машиностроителей. Журналист делает вывод: «Их путь логичен, последователен, закономерен» [10].

Рассказывая о жестянщике Юрии Иванове в очерке «Пользуется авторитетом...», Довлатов в качестве обрамления берет слова из характеристики героя: «скромный, пользуется авторитетом» [11].

В своих воспоминаниях «Компромисс между жизнью и смертью, или Несбывшиеся анекдоты» Е. Скульская, в то время тоже работавшая в газете «Советская Эстония», рассказывает, как Довлатовым создавалась рецензия на фильм «Красная скрипка» под названием «Музыка революции», как ее отец, писатель Григорий Михайлович Скульский, учил Довлатова: «Записывайте... Истинный революционер – не тот, кто бездумно сгоняет людей в коммунизм поротно и повзводно. Истинный революционер – тот, через чье сердце проходят все беды мира, подсказывая ему единственно верный выбор...» [12].

Период работы в редакции газеты «Советская Эстония», который Довлатов назвал годами «вранья и притворства» [3, с. 230], писатель отразил в повести «Компромисс». В каждой главе-новелле повести противопоставлены друг другу два фрагмента текста: в одном – глазами автотопсихологического героя Довлатова показано реально произошедшее событие, в другом, – данном в начале главы курсивом, – то, как это событие отразилось в советской идеологической печати.

С. Савицкий, автор монографии «Андеграунд: Истории и мифы ленинградской неофициальной литера-

туры», говоря о соотношении факта и вымысла в повести «Компромисс», заявляет: «если сверить отрывки из газетных статей, которыми открываются новеллы повести «Компромисс», с публикациями в эстонской печати, обнаружится, что «датировки оказываются ложными, а выдержки из газет – вымышленными» [13, с. 146]. Но это утверждение не соответствует фактам. Исследование текстов публикаций газеты «Советская Эстония» за 1973 – 1975 гг. позволяет выявить, что в большинстве фрагментов, набранных курсивом, писатель использовал реальные материалы газеты, как собственные, так и написанные коллегами.

Так, глава «Компромисс второй», посвященная 50-летию таллиннского ипподрома, построена на основе заметки «Соперники ветра» (в повести датирована июнем 1974 г., на самом деле была напечатана 31 августа 1973 г. под псевдонимом С. Адер). Заметка приводится в повести с небольшими сокращениями и почти безо всяких исправлений, кроме незначительных (слово «наездники» заменено в повести на слово «жокеи», «спортсмены-конники высокой квалификации» – на слова «спортсмены высокой квалификации», «завоевали» – на «отвоевали»).

В «Компромиссе третьем» используются материалы рубрики «Гости Таллина» газеты «Советская Эстония» за 30 августа 1973 г. (в повести ссылка дается на газету «Молодежь Эстонии» за август 1974 г.):

«Каждый день прибывают в Таллин поезда и самолеты. Сотни и тысячи пассажиров растворяются в уличном потоке. Кто же они, эти люди, что привело их в наш город, ка-

ковы их первые впечатления?..

Мы обратились с этими вопросами к нескольким гостям Таллина» [14].

Однако интервью с Аллой Мелешко в «Советской Эстонии» нет. Есть другие интервью, тоже выдуманные автором, подписавшимся псевдонимом С. Адер: с Зинаидой Тольман, начальником планового отдела Пермского СМУ № 2; Алдоной Гусевой, студенткой Рижского сельхозтехникума; Александром Есауленко, ленинградским художником; Сережей Знамеровским, десятиклассником из г. Жданова; Иваном Сабилло, кандидатом биологических наук из Минска. О том, что имена интервьюированных вымышлены, свидетельствуют два факта. Во-первых, воспоминания Т. Зибуновой: «Он (Довлатов) изобрел рубрику “Гости Таллина”, а самих гостей по большей части выдумывал. У моих приятелей Ольманов была доbermanша Алдона. Появляется репортаж: “Гость из Риги – Алдона Ольман”. Примерно такие гости и посещали Таллинн» [1, с. 188]. (Здесь, правда, Т. Зибунова несколько исказила факты: героинями Довлатова были Зинаида Тольман и Алдона Гусева.) Во-вторых, известно, что приятель Довлатова Иван Сабилло (его фамилию в газете Довлатов ошибочно или специально искажает), которого автор делает «гостем Таллина», не был кандидатом биологических наук: он занимался литературной деятельностью.

В этой же главе Довлатов цитирует начало своей рецензии «Критерий – мера вкуса» на спектакль «По ком звонит колокол», поставленный по роману Э. Хемингуэя в Государственном русском драматическом театре Эстонии. «Произведения

Хемингуэя не сценичны. Единственная драма этого автора не имела театральной биографии, оставаясь «повестью в диалогах». Она хорошо читается, подчеркивал автор. Бесчисленные попытки Голливуда экранизировать...» (3, с. 243). Рецензия была опубликована в газете «Советская Эстония» 27 октября 1974 г.; в газете вместо слова «автор» используется слово «Хемингуэй» [15]. Остальной фрагмент дословно совпадает с газетной версией.

Глава «Компромисс четвертый» (в тексте, выделенном курсивом, дана ссылка на газету «Вечерний Таллинн» от октября 1974 г.) основана на материале придуманной Довлатовым в газете «Советская Эстония» рубрики «Для больших и маленьких». В этой рубрике 26 января 1975 г. был напечатан следующий текст под названием «Тере – здравствуй»:

«Какие слова самые нужные? Ну, конечно: «здравствуй». И еще: «пожалуйста». Итак, начинается первый урок эстонского языка.

ВСТРЕЧА

На опушке в день ненастный
Повстречались звери.
Лось сказал медведю:
«ЗДРАВСТВУЙ!»
Тот ответил: «ТЕРЕ!».
И сейчас же ясный луч
Показался из-за туч.

ПРОСЬБА

Мы вчера играли в мяч,
Мяч от нас умчался вскачь.
Это что за шалости?!
И куда пропал он?!
– Отзовись,
ПОЖАЛУЙСТА!
Возвращайся, PALUN!» [16]

В главе «Компромисс пятый» (со ссылкой: «Советская Эстония», ноябрь 1975 г.) использована публикация М. Гати «Здравствуй, четырехсоттысячный!» («Советская Эстония» от 25 октября 1973 г.), рассказывавшая о рождении сына в семье шофера Юри Симсалу и воспитательницы детского сада Лийны Симсалу (у Довлатова новорожденный появляется в семье токаря и водителя автокары Кузиных).

В «Компромиссе седьмом» очерк «Наряд для марсианина» (о закройщице-модельере Русского драматического театра ЭССР Вольдемаре Сильде) датирован апрелем 1976 г. – в газете «Советская Эстония» очерк был напечатан 18 октября 1973 г. По воспоминаниям Т. Зибуновой, Довлатов уехал из Таллинна 8 марта 1975 г. [1, с. 233] и в 1976 г., соответственно, не работал в «Советской Эстонии».

«Компромисс восьмой» (в повести стоит дата: июнь 1976 г.) построен на опубликованном в газете «Советская Эстония» 12 февраля 1975 г. интервью доярки Л. Пейпс В. Репецкому. С именем Лейды Пейпс в газете было связано несколько публикаций, в том числе статьи В. Репецкого «Вдохновение будней» под рубрикой «По почину Лейды Пейпс» от 29 июля 1975 г. (о доярке Кохтла-Ярвесского района Ливии Рейа, которая давала по три дойки в день от 103 коров) и «Имена, рожденные пятилеткой» от 29 октября 1975 г. (о доярках Ваймелавского совхоза-техникума Тийю Юкк и Клааре Мердикес, которые включились в социалистическое соревнование в честь XXV съезда КПСС. Герой Социалистического Труда Лейда Пейпс обязалась довести валовой надой в завершающем

году пятилетки до 500 тонн, а они – до 560 тонн!). Довлатов изменил имя доярки: в повести ее зовут не Лейда, а Линда; кроме того, доярка была не членом партии, как в «Компромиссе», а кандидатом в члены партии.

«Компромисс девятый» написан на основе публикации «Самая трудная дистанция». В повести она датирована июлем 1976 г., в газете «Советская Эстония» появилась 14 июня 1973 г.

Итак, разоблачая миф о лакированной советской действительности, Довлатов прибегает к подлинным фактам и событиям, искажая, однако, в повести «Компромисс» во всех случаях дату публикаций, процитированных в начале глав, что нередко вводит в заблуждение даже специалистов. Так, например, в статье «Довлатов-журналист» Н. А. Орлова пишет, что в таллиннской газете «Советская Эстония» Довлатов работал корреспондентом в 1972 – 1976 гг. [17, с. 268].

Таллиннский период, несомненно, сыграл в творческой биографии писателя немаловажную роль. В Таллинне был написан роман «Один на ринге» (посвященный первой любви), фрагменты которого позднее вошли в последнюю повесть Довлатова «Фиалиал» [18].

Работая в газете «Советская Эстония», молодой журналист опубликовал незаурядные образцы фельетонов и эссе. Чтобы вскрыть комическую суть абсурдной советской действительности, Довлатов занимался специфическим анализом фактов и явлений, за основу изображения которых брал метод комического заострения. В качестве основных приемов в фельетонах и юморесках Довлатова выступают гротеск, гипербола, пародирование, окарикатуривание.

Эссе Довлатова «Семь нот в тишине», опубликованное в газете «Советская Эстония», по мнению президента факультета журналистики МГУ имени Ломоносова Я. Н. Засурского [19], принесло Довлатову заслуженную славу одного из лучших современных стилистов и является образцом для начинающих авторов.

И, наконец, именно в Эстонии накапливался материал для повести «Компромисс». Можно говорить о том, что впоследствии в художественную прозу Довлатов вносит элементы, свойственные журналистским жанрам – очерку и фельетону, в которых опора на факт является исходной точкой развития сюжета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалова А., Лурье Л. Довлатов. – СПб., 2009. – 441 с.
2. Довлатов С. Ремесло // Довлатов С. собр. соч. : В 4 т. – СПб., 2004. – Т. 3. – С. 7 – 178.
3. Довлатов С. Компромисс // Довлатов С. Собр. соч. : в 4 т. – СПб., 2004. – Т. 1. – С. 227 – 395.
4. Довлатов С. Вперед, к динозаврам! // Советская Эстония. – 1973. – № 158 (8 июля) – С. 4.
5. Адер С. Новая жизнь // Советская Эстония. – 1973. – № 188 (12 августа). – С. 4.
6. Адер С. Чудесная находка // Советская Эстония. – 1973. – № 193 (18 августа). – С. 4.
7. Адер С. Трое вышли из леса // Советская Эстония. – 1973. – № 205 (1 сентября). – С. 4.
8. Адер С. Все на свете неспроста // Советская Эстония. – 1973. – № 182 (5 августа). – С. 4.
9. Адер С. Свое слово в искусстве //

- Советская Эстония. – 1973. – № 199 (25 августа). – С. 4.
10. Адер С. Высокое положение // Советская Эстония. – 1973. – № 154 (4 июля). – С. 4.
11. Адер С. Пользуется авторитетом... // Советская Эстония. – 1973. – № 187 (11 августа). – С. 4.
12. Скульская Е. Компромисс между жизнью и смертью, или Несбывшиеся анекдоты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.magazines.russ.ru/zvezda/2011/9> (дата обращения 01.10.2011)
13. Савицкий С. Андеграунд: История и мифы ленинградской неофициальной литературы. – М., 2002. – 224 с.
14. Адер С. Работать и отдыхать // Советская Эстония. – 1973. – № 203 (30 августа). – С. 4.
15. Довлатов С. Критерий – мера вкуса // Советская Эстония. – 1974. – № 253 (27 октября). – С. 2.
16. Теге – здравствуй // Советская Эстония. – 1975. – № 21 (26 января). – С. 4.
17. Орлова Н. А. Довлатов-журналист // Университетские чтения – 2008: материалы науч.-методич. чтений ПГЛУ. – Пятигорск, 2008. – Часть VII. – С. 268 – 272.
18. Сухих И. Интервью с И. Толстым «Довлатов – добрый мой приятель». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24320333.html> (дата обращения 01.10.2011).
19. Засурский Я. Н., Светлана-Толстая С. В. Русский язык в массмедийном пространстве // Журналистика и культура русской речи. – 2006. – № 3. – С. 5 – 9.

Доброзракова Галина Александровна, канд. фил. наук, докторант кафедры «Русская зарубежная литература и методика преподавания литературы» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доцент кафедры «Связи с общественностью» Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики: Россия, 443010, г. Самара, ул. Л. Толстого, 23.

Тел.: (927) 7413270 e-mail: deva_roza@list.ru

TALLINN PERIOD IN THE CREATIVE BIOGRAPHY OF S. DOVLATOV

Dobrozrakova Galina Aleksandrovna, Cand. of Phil.Sci., doctoral candidate of “Russian foreign literature and methods of teaching literature” department, Volga region State Social-Humanitarian academy, Ass. Prof., “Public relations” department, Volga region State university of telecommunications and information technologies. Russia.

Key words: “Soviet Estonia” newspaper, satirical article, humoresque, essay, short novel “Compromise”.

The article is devoted to the little-studied period of life and work of S. Dovlatov – the time when he worked as a journalist in the Tallinn “Soviet Estonia” newspaper (1972-1975). The work analyzes the texts of satirical articles, humoresques, sketches and essays written by Dovlatov during this period. The author compares the fragments of a short novel “Compromise”, which is based on the Tallinn life of S’ Dovlatov, to the journalistic creations of the writer.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОПИСАНИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ Т. ТОЛСТОЙ (НА ПРИМЕРЕ ОЧЕРКА «АНАСТАСИЯ, ИЛИ ЖИЗНЬ ПОСЛЕ СМЕРТИ»)

Л. А. ВЛАСОВА

*ГОУ ВПО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С. В. Рахманинова»,
г. Тамбов*

Аннотация. В статье рассматриваются художественные описания в произведениях Т. Толстой на примере очерка, с помощью которых автор погружает читателя в мир исторического прошлого, конкретного факта, связанного с историей семьи царской династии Романовых. Показано, как автор с помощью описаний обращается к проблеме идентичности, самоидентичности человека, поднимает моральные и этические вопросы, вызывая у читателя эмоциональный и интеллектуальный отклик.

Ключевые слова: художественные описания, прецедентный текст, интертекстуальность, идентичность, факты, историческая легенда, ирония.

Для художественного описания Толстой характерна интертекстуальность, которая проявляется в прямом и косвенном апеллировании к различным прецедентным текстам. Явные или скрытые отсылки к ним как бы задают тон повествованию автора. Будучи использованными в новом контексте, они являются своего рода эстетической канвой, средством поговорить об одиночестве и о месте человека в этом мире, о том, что наболело, о различных сторонах человеческой души, о противоречивости характера.

В художественном очерке «Анастасия, или Жизнь после смерти» Т. Толстая обращается к трагическим событиям переворота 1917 года, к истории расстрела в подвале дома горного инженера Ипатьева в Екатеринбурге царской семьи. Писатель за основу берёт историческую легенду, созданную в 20-х годах

XX столетия: в фантазиях женщины, пациенты и медперсонал психиатрической лечебницы «распознали» дочь Николая II. Забыв все христианские заповеди и чувства сострадания и милосердия, люди ежедневно допрашивали измученную женщину, она была готова признать себя кем угодно: «из нее буквально вырвали признание, что она – Анастасия» [1, с. 414]. Историческая легенда вокруг династии Романовых становится мощнейшим энергетическим источником трагической истории России.

В название автор выносит имя Анастасия, отсюда возникает мотив «жизнь после смерти». В этих словах сквозит иронией. А чья эта жизнь? Получается, что это жизнь Анастасии в другом образе, в другом человеке, ненормальном, сумасшедшем. Судя по всему, Т. Толстая, человек реалистичный, как бы смеётся над этими разговорами по поводу жизни после смерти,

для Толстой жизни после смерти не существует. И у неё есть для этого основания, особенно сейчас, когда в русском обществе происходит социальная деградация, начавшаяся ещё в эпоху Серебряного века. Страшно подумать, что мораль, этика уходят на последний план и становятся качествами, от которых люди стараются отвернуться, об этом, правда, писал Л. Толстой. Материальное выходит на первые позиции. В случае с Анастасией, когда человека уже нет, используется его имя. Мнимая Анастасия — это безумная женщина, которой кучка злых и корыстных людей внушила мысль о том, что она единственная выжившая из царской семьи. Чем были движимы эти люди? Напрочь лишённые чести и совести, презревшие всякую этику и мораль, они преследовали лишь материальный интерес.

Волей судеб Анастасия оказалась у фон Клейста, представлявшегося окружающим сострадательным и милосердным благодетелем, но, как пишет Т. Толстая, «рассчитывавший на монаршие милости» [1, с. 414] — лицемер, который на самом деле думал только о материальной выгоде. Т. Толстая называет подлинное имя этой женщины, сопровождая ироничным комментарием, что является доказательством факта, что барон знал, кем на самом деле она является: «фройляйн Анни», как ее конспиративно называли фон Клейсты» [1, с. 414]. Настоящее имя этой особы упоминается в книге кинорежиссера С. Юткевича «Франция — кадр за кадром». В частности, он упоминает «подробности процесса некоей Анны Андерсон, выдающей себя за принцессу Анастасию, якобы единственно уцелевшую дочь царя Николая Романова» [2, с. 90]. Тем не менее

многие обыватели поддались на эту злую выдумку.

В образе героини рассматриваемого очерка Т. Толстая ясно показывает, что стремление придумать себе идентичность — это удел человека безумного: от псевдо-Анастасии и требовать не надо, она сама себя идентифицирует, самоопределяется через другое лицо, хотя мы прекрасно понимаем, кто за этим стоит и для чего это делается. Обращаясь к проблеме идентичности (какой я есть? или кто я? что я?) и самоидентификации (процесс познания себя кто я, что я), Толстая изучает пограничные случаи. Для неё это сложный и мучительный процесс.

В очерке «Анастасия, или Жизнь после смерти» Т. Толстая реконструирует события, указывая на участие в этом деле правительственных, финансовых кругов и спецслужб западных держав: «Вплоть до 1976 года архив Соколова не был доступен историкам, а опубликованный отчет мало сказать, что грешит неточностями, он попросту лжив» [1, с. 416]. В борьбе за власть, начавшейся сразу после событий 1917 года, невозможно найти исторической Истины, потому как в нашем историческом контексте советского пространства её вообще не существовало. Наследие Романовых огромно, и всё это принадлежит истории России, и Т. Толстая осмысливает факты и «уроки» революции с позиции культурного интеллигентного человека, доведённого до отчаяния идеологической ложью.

Можно предположить, что была выработана общая политика Запада в отношении семьи Романовых: здесь действовали высшие круги политической и финансовой элиты, профессиональные разведчики, были

привлечены даже врачи. Легенда о «чудесно-спасённой» дочери Николая II быстро получила широкую огласку. Тея Малиновски, одна из медицинских сестёр, опубликовала свои записи в 1927 году, когда об Анастасии говорила вся Европа. Это и было возвращение к истокам событий, превративших жизнь и без того несчастной женщины в кромешный ад: «Историю ее спасения и злоключений будут из нее вытягивать по крохам в течение семи лет» [1, с. 418]. А между тем судьба неожиданно оказалась к ней благосклонна: «ее подобрала фрау фон Ратлеф, скульпторша из Риги, сыгравшая огромную роль в ее жизни» [1, с. 419]. Но тайные связи сделали своё дело. Авантюра была хорошо спланирована и подготовлена. Это была очень жёсткая психологическая война, рассчитанная на «промывку мозгов», поэтому постоянно работала «фабрика слухов»: «Категорическое заключение врачей: это не случай притворства <...> она должна быть той, за кого себя выдает» [1, с. 420].

Однако не без основания возникает вопрос: что было бы, если авантюристам всё же удалось вытянуть деньги из банков? Династия Романовых за границей сделала то, что не смог сделать Николай II в России. Они не допустили уничтожения и разорения богатств. Главное же, как отмечает А. Немзер, «находя поворотные точки в истории и реконструируя их (изобретая) альтернативные победившему сюжету версии, мы, кроме прочего, воздаём должное побеждённым <...>, выявляем значимые духовные и культурные тенденции, договариваем то, что не дозволил договорить когда-то рок или случай» [3, с. 20].

Активная дама фрау фон

Ратлеф, желая докопаться до истины и доказать, что рядом с ней под её покровительством проживает дочь Николая Романова, «написала письмо Великому Герцогу Эрнсту-Людвигу Гессен-Дармштадтскому, брату Александры Федоровны» [1, с. 421]. Фрау фон Ратлеф получила полное возмущения письмо от герцога, из которого следует: «Невозможно полагать, чтобы одна из царских дочерей осталась в живых» [1, с. 421]. Романовы были обречены на страшное испытание. О чём размышляли тогда члены царской династии? Они понимали, что окажутся нежелательными гостями в целом ряде европейских государств. Но знали ли они, что им уготовлена страшная смерть? Очевидно, что император и члены его семьи представляли опасность для новой власти хотя бы как символ самодержавия. Многое осталось тайной, в частности, чей приказ выполнял севастопольский моряк Задорожный со своим отрядом, спасший жизнь матери Николая II – Марии Фёдоровне – и её двум родным сёстрам?

Сестра Николая II — Великая Княгиня Ольга, пожелав самолично лицезреть самозванку, посещает её и принимает решение вступить в борьбу за честь фамилии. После их первой встречи Великая Княгиня Ольга выражает признательность, но в её словах скользит явно недвусмысленный намёк: «Ольга же шептала фон Ратлеф: «Я так рада, что приехала! Это она! Как она Шуру-то узнала!...» [1, с. 425]. Некоторое время Великая Княгиня Ольга напоминала о себе: «После отъезда Ольга прислала «маленькой» розовую шаль и пять нежных писем. Скоро, скоро она поедет к бабушке и будет там жить» [1, с. 425]. В этих словах Т. Толстой видна ирония, за кото-

рой скрывается боль, какую испытывает Княгиня Ольга от нанесённого ей оскорбления со стороны незнакомых людей; некоторое время она эмоционально готовится к борьбе, заручается поддержкой со стороны родственников. Романовы, в изгнании защищая честь семьи, пережили глумление, но они сохранили Россию в себе, остались православными людьми.

Газетные публикации сделали своё дело, породив историческую легенду и превратив Анастасию в призрака, бродившего по миру, раздувая вокруг неё сенсацию и сплетни. На самом деле это никакая не Анастасия, а сумасшедшая женщина, которую хотят заставить влезть в эту шкуру, идентифицировать себя с этим историческим персонажем. Была попытка создать миф. Современные мифы создаются непорядочными людьми, которые цепляются за любую возможность и во что бы то ни стало «прославиться».

Таким образом, художественное описание в публицистике Т. Толстой несёт в себе эстетическую функцию,

привлекает своим остроумием и позволяет автору увидеть в создаваемом ею мире реальную жизнь со всеми её радостями и красотой, проблемами и противоречиями. Поднимая проблему идентичности в публицистических очерках, автор говорит о русском национальном характере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстая Т. Н. Не кысь: Рассказы. – М.: Эксмо, 2004. – 608 с.
2. Юткевич С. И. Записки члена жюри // Франция – кадр за кадром. – М.: Искусство, 1970. – С. 90.
3. Немзер А. С. Замечательное десятилетие русской литературы. – М.: Захаров, 2003. – С. 20.

Власова Лариса Анатольевна, специалист учебного отдела, секретарь ГЭК, ГОУ ВПО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова»: Россия, 392000, г. Тамбов, ул. Советская, 87.

Тел.: (905) 1222079 e-mail: Larvlasova@yandex.ru

LITERARY DESCRIPTIONS IN THE JOURNALISTIC WORKS OF T. TOLSTAYA (BASED ON THE SKETCH “ANASTASIA, OR LIFE AFTER DEATH”)

Vlasova Larisa Anatolyevna, educational department specialist, state examination committee secretary, Tambov State Musical Pedagogical institute named after S. V. Rakhmaninov. Russia.

Key words: *Literary descriptions, precedent text, intertextuality, identity, facts, historic legend, irony.*

The article examines the literary de-

scriptions in the works of T. Tolstaya based on a sketch. These descriptions help the author to immerse the reader in the world of historic past, certain fact connected to the story of the Romanov's regal dynasty. The work shows how the author, with the help of these descriptions, addresses the problem of identity and self-identification, raises moral and ethical questions, causing the reader's emotional and intellectual reaction.

ИЗОЛЯЦИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ: ЛИРИКА РИКАРДЫ ХУХ

И. М. МЕЛЬНИКОВА

*ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет»,
г. Самара*

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «изоляция» как биографический опыт, структурирующий деятельность творческого субъекта. Осмысление художественного языка лирики в аспекте деятельности творческого субъекта еще не осуществлялось. На примере анализа внутренней структуры стихотворения «Mein Herz, mein Löwe, hält seine Beute fest» автор показывает структуру творческого акта художника. Это позволяет выявить не только эстетическую, но и этическую ценность творчества поэта.

Ключевые слова: изоляция, смыслообразующий механизм, биографический опыт, язык границы.

Специфической особенностью художественной культуры XX века может быть названа актуализация опыта границы. В искусстве происходит трансформация опыта границы в языки границы, адекватные сознанию человека XX столетия. Этот процесс привлекает пристальное внимание не только философов, культурологов и искусствоведов, но и литераторов. Эстетически исследуя феномен границы и экспериментируя с ее функциональными свойствами, искусство делает переживание границы своим главным событием.

Социально-психологический опыт 30 – 40-х годов в Германии, явившись, по сути, опытом изоляции как одной из функциональных форм границы в разных формах ее проявления (в экзистенциальной, ментальной, социально-идеологической, политической, топографической и др.), оказался вместе с тем плодотворной почвой для создания нового художественного языка XX века. Ярким примером в этом плане может послужить поэтическое творчество Рикарды Хух

(1864–1947), «величайшей женщины Германии», как называл ее Томас Манн [5, с. 333]. Биографический опыт Р. Хух, сплошь маркированный границей, приходился на период интенсивных и грандиозных сдвигов в сознании, вызванных целой чередой крупных научно-технических и географических открытий, которые раздвинули пространственно-временные границы человека конца XIX – начала XX вв. «Смерть Бога» (назначенная, впрочем, самим же человеком) сняла нравственные ограничения. Оказавшись перед безграничными возможностями удовлетворения собственных потребностей и не встретив на своем пути серьезных препятствий, человек всерьез начинал верить, что существует только он один. Привычка не обращать на «другого» никакого внимания [3, с. 84-85] структурирует тип сознания, в парадигме которого доминирует «лишь центробежное воздействие на остальной мир, как если бы последний был аксиологически пуст» [1, с. 138]. Допущение «другого» лишь как объект потреб-

ностей лишает его тем самым «сущностной взаимности с субъектом потребностей», «междусубъектного общения» [1, с. 103-110]. В результате происходит утрата ценностей, поскольку они живы только в междусубъектных отношениях. Вектор деятельности перемещается с ценностей на средства. Стратегия обращения к «другому» (присвоение себе права устанавливать пределы «другому») деформирует структуру деятельности, переструктурируя и личность субъекта. Его изоляция оборачивается самоизоляцией и самоисключением. «Технологизированная», лишенная «внутреннего человека», активность реализуется, таким образом, только в горизонте объектно-вещного бытия, вырождаясь в объектно-вещную активность [1, с. 138]. Складывается механизм монологической самоизоляции. Примером может послужить кинофильм Лени Рифеншталь «Олимпия» (1938). Гимн совершенному человеческому телу делает его идеалом – вещью. Поэтому культ тела Рифеншталь, опредмечивающий человека, вписывался в официальную идеологию национал-социалистов. Другую точку зрения на эстетику тела представлял образ деформированной куклы Ханса Беллмера (серия фотографий «Кукла», 1934–1936).

Типу сознания, характеризующемуся, с одной стороны, утратой ощущения границ, заданных в моральных запретах и нравственных самоограничениях, с другой – взятым на себя безусловным правом установления границы «другому», утвердившемуся в 30-е годы, заметный противовес составляла культурная парадигма, восходящая к нравственным общечеловеческим ценностям, зафиксированным в разного рода тек-

стах культуры. Для этого периода характерно обращение к традициям, классической литературе. Однако в зависимости от того, в каком режиме проходило это общение, ставились и достигались различные цели. Представители набиравшего силу национал-социализма обращались к прошлому в поисках поддержки и оправдания своих идей о превосходстве нордической расы. Так, например, Йоганн Готфрид Гердер провозглашался «отцом становления немецкой народности», при этом его гуманистические идеи остались без внимания. Гетевский образ Фауста, постоянно стремящегося к познанию, был превращен в идола и стал синонимом нордического – истинно германского. Фридрих Шиллер, начавший одним из первых борьбу за единение Германии, был провозглашен самым немецким из всех немецких поэтов. Фридрих Гельдерлин, вновь открытый в молодежном движении, был признан певцом Германии. Обаяние «Лорелеи» было столь велико, что, несмотря на сожжение книг Генриха Гейне в 1933 году, немцы не могли от нее отказаться. Чтобы не упоминать ненавистное имя в печати, использовалась пометка «неизвестный автор» или «народная песня» [7, с. 43-44].

Представляя свою эпоху, Р. Хух обнаруживала несомненно выдающиеся личные качества, которые позволяли ей занимать независимую позицию. Биографический опыт Хух, писательницы, поэтессы, философа и историка, может быть охарактеризован как преодоление изоляции разного рода. Она была одной из первых женщин Германии, защитившей университетский диплом. Стремление выйти за пределы стереотипов доминирует также и в ее художествен-

ном творчестве. Так, первый сборник «Стихотворений» Рикарда Хух опубликовала под мужским псевдонимом «Рихард Хуго». Благодаря своему вкладу в возрождение романтического движения в немецкой литературе, она заняла лидирующую позицию среди писателей-неоромантиков.

Р. Хух не скрывала своих социально-политических взглядов и воззрений. Уже в 1923 году она указывала на опасность зарождающегося национал-социалистического движения, осуждала нацистскую идеологию, являя тем самым позитивный противовес официальной литературе. Это было особенно важно в период размывания нравственно-эстетических, морально-правовых и экзистенциальных границ. Так, деформировалось понятие патриотизма, в основание которого были положены идеи о собственном превосходстве как высокоодаренной расы над другими народами. Права других низших народов (в эту категорию попадали евреи), напротив, сильно ограничивались. Им отказывали в гражданстве, вытесняли с государственных постов. Хух осуждала произвол нового правительства, хвастливое самовосхваление и антиеврейскую пропаганду («К решению еврейского вопроса»). В знак протеста против изгнания Альфреда Деблина из Прусской академии искусств Рикарда Хух добровольно отказалась от звания академика.

Изоляция осуществлялась и в регулировании литературным процессом. Литература, проводящая идеологию национал-социализма, поощрялась премиями. При этом распространялись «Индексы запрета», содержащие имена авторов книг, подлежащих уничтожению. В «Листы

запрета» попала также работа Р. Хух «Михаил Бакунин и анархия». Сожжение книг, проходившее в мае 1933 г. в университетах Германии, знаменовало наступление на идеи гуманизма. Политика расизма, исключившая из литературы неарийцев и еврейских писателей, вела к духовному вымиранию. В тюрьмах и лагерях были убиты многие писатели и поэты. Выжить в условиях изоляции помогало искусство, ставшее «оружием», «ярким светом», осветившим «мрак ночи фашизма» [4, с. 207]. В гетто евреи тайно собирались и читали стихи любимых поэтов и свои с риском для жизни. Розе Ауслендер, вспоминая об этих днях, писала: «Мы, приговоренные к смерти евреи, несказанно нуждались в утешении. И в то время, когда мы ожидали смерти, некоторые из нас жили в мире слов – грез и снов, – ставшим приютом в их бесприютности. Писать означало жить. Выжить» [6, с. 11].

Наиболее адекватным родом словесного творчества, позволяющим субъекту деятельности, творя мир и себя, высказать внутренние переживания, оказывалась лирика. Кроме того, в условиях постоянного страха, обысков и недостатка бумаги стихотворные тексты хорошо запоминались и могли легко передаваться другим. В ситуации тотального отчуждения, всеобщего страха и бессмысленно жестокого давления – планомерного выдавливания всего человеческого – необходимо было вновь обрести свое «я», также необходим был язык, способный говорить об этом честно и адекватно. Эти проблемы под силу только лирике как «самому субъективному роду литературы» и самому этическому, и потому позволяющему наиболее полно осуществить

этические и поэтические намерения поэта. Лирика как род «помнит» ситуацию оторванности индивида от родной пуповины, необходимость самосознания и становления личности (Г. Д. Гачев имеет в виду переселение древних греков). Подобную ситуацию отрыва от родной почвы пережили в полной мере заключенные и интернированные поэты. Их биографический опыт отвечал требованиям, предъявляемым лирическому поэту: «Индивид сам должен строить мир...» [2, с. 154] и «вылепить свою жизнь с начала и до конца» [2, с. 152]. «Я» творческого субъекта превращается в самостоятельную «систему отсчета и ценность», выступает «как демиург, бог-творец, организующий вокруг себя природу и свою жизнь» [2, с. 153]. Положению заключенных, постоянно находящихся перед лицом смерти, как нельзя более соответствовали законы лирики: лирический субъект через «одно мгновенное переживание» «должен дать законченное высказывание обо всем бытии» [2, с. 144].

Опыт границы, приобретенный поэтами в переживании наибольшей полноты чувств «на грани», дает возможность осознать границы своего «я». Взгляд на себя, «мертвого», со стороны (ситуация тотального отчуждения в заключении), подобно обряду инициации, становится импульсом для осознания границы «я» – «нея» и возрождения субъекта как личности. Увидеть себя лицом к лицу, значит, признать собственное «я». Признание осуществляется только в акте мысли, требующем напряжения и движения всего человека, следствием чего становится сдвиг с привычной точки, выход за собственные рамки. Проблема возрождения души, актуальная для

поэтов, переживших опыт границы как последнюю черту, как предел человеческих возможностей и как порог, за которым наступает освобождение, оказывается по силам только лирике. Опыт границы, пережитый как акт трансгрессии, становится доминирующим смысло- и формообразующим принципом поэтического мира поэтов 30–40-х годов. Художник конструирует ситуацию переживания изоляции, поднимая его глубоко в структуру высказывания. Так выбор поэтических средств был «предопределен» общечеловеческим опытом и личным опытом границы как опытом сознания, точнее, самосознания, а также задачами, вставшими перед поколением и индивидом. Лирика оказывается наиболее адекватным поэтическим родом для решения нравственных и эстетических задач, вставших перед художником до- и послевоенного поколения. Об этом свидетельствуют многочисленные находки в освобожденных концлагерях. Так, в развалинах Заксенхаузена было найдено 40 стихотворений на русском языке. Поэтические произведения возникали на разных языках: немецком, русском, чешском, польском, французском, сербском. Найдены «Моабитские тетради» татарского поэта Мусы Джалиля на русском языке.

Р. Хух посчастливилось избежать трагической судьбы многих своих соотечественников, однако в «годы позора» (как она называла время диктатуры Гитлера) она мужественно оставалась со своей страной. Величие ее личности не могли не признавать даже идейные враги: к своему восьмидесятилетию она получила личные поздравления от Гитлера и Геббельса (1944).

Человек в лирике Рикарды Хух наделен величайшим самообладанием. Рассмотрим движение мысли поэтессы на примере стихотворения «*Mein Herz, mein Löwe, hält seine Beute fest*»:

Mein Herz, mein Löwe, hält seine Beute fest,

Sein Geliebtes fest in den Fängen.

Aber Gehaßtes gibt es auch,

Das er niemals entläßt

Bis zum letzten Hauch,

Was immer die Jahre verhängen.

Es gibt Namen, die befleckten

Die Lippen, die sie nennen,

Die Erde mag sie nicht decken,

Die Flamme mag sie nicht brennen.

Der Engel, gesandt, den Verbrecher

Mit der Gnade von Gott zu betauen,

Wendet sich ab voll Grauen

Und wird zum zischenden Rächer.

Und hätte Gott selbst so viel Huld,

Zu waschen die blutrote Schuld,

Bis der Schandfleck verblaßte, –

Mein Herz wird hassen, was er haßte,

Mein Herz hält fest seine Beute,

Daß keiner dran künstle und deute,

Daß kein Lügner schminke das Böse,

Verfluchtes vom Fluche löse.

[4, с. 185-186]

Тема стихотворения намечается в первой строке: «мое сердце». «Сердце» выступает в предметном значении как главный человеческий орган. Притяжательное местоимение «мой» объединяет «сердце» со словом «лев». Мир человека и мир природы соплагаются. Параллелизм вынуждает нас понимать первую строку мифологически буквально. Так задается архаический образный язык параллелизма. «Сердце» не сравнивается со «львом», оно и есть лев, храбрый и мощный, яростный и беспощадный, «крепко держащий свою

добычу». Параллелизм поддерживает сказуемое *hält*, сцепляющее первую и вторую строку и делающее их параллельными. Параллелизм подчеркнут паронимами, начинающими строки *mein – sein*. Соположенными оказываются все слова этих двух строк. Картина природы и картина внутреннего состояния человека оказываются параллельными и вторят друг другу. Образ сердца получает коннотативное значение – качества, традиционно приписываемые льву: мужество, благородство, сила, одиночество, ярость. «Сердце» поворачивается другой стороной и начинает выступать в значении «душа», «внутренний мир». Здесь же на строке встречаем третье существительное – «добыча» как объект, на который направлено действие льва. Благодаря связке «сердце» – «лев», «добыча» понимается также и как добыча сердца, души. Вторая строчка поддерживает тему добычи сердца посредством повтора *fest* и синонимичной группе *Beute – in den Fängen*. На первом месте стоит объект добычи сердца – «любимое». На следующей строке, благодаря слову «ненавистное» в сильной позиции (начало строки), устанавливается противопоставление. В следующих трех строках происходит развертывание мотива удерживания добычи, основанное также на противопоставлении. «Последнему дыханию» – мигу – противопоставляется длительность: «всегда» и «годы».

Наряду с параллелизмом организуемым принципом художественного мира стихотворения выступает бинарная оппозиция. Так, слово «сердце» обнаруживает две ипостаси: физическое и духовное. Соответственно эти сферы представлены двумя рядами существительных: 1) «сердце» как

орган человека, «губы», «дыхание»); 2) «сердце» как душа и эмоции, заполняющие внутренний мир лирического героя, в котором, в свою очередь, бушуют противоречивые чувства: любовь и ненависть, милость и вина, милость и зло, пятно позора и проклятие, ужас. Этим внутренним силам противостоят силы внешнего мира, в котором можно выделить антитезу. Могущественным и положительным – «бог», «ангел», «лев», – противостоят отрицательные, разрушительные силы: «мститель», «лжец», «преступник». Здесь можно также выделить отвлеченные понятия внутреннего мира: «добыча», «годы», «имена», которым противопоставлены конкретные, «земные» понятия внешнего мира, представляющие природу – «земля», «пламя».

Мир расколот, но здесь есть сила, вмещающая все многообразие мира и соединяющая противоположности, это – «мое сердце». Слово «добыча» здесь обозначает все, пережитое сердцем, и «любимое», и «ненавистное». Качество представляют два прилагательных: «последнее» (дыхание) и «кроваво-красная» (вина), которые выражают оценку и отношение лирического субъекта. Притяжательные местоимения «мое» и «его» разделяют мир и одновременно соединяют. Так «мое» в сочетании со словом «сердце» (повторяется трижды) и словом «лев» соединяет эти слова в единое смысловое поле. Местоимение «его»/«свою добычу» (2 раза) устанавливает дистанцию к слову «добыча», вычленяя его и делая особо значимым. Таким образом, антитеза выступает принципом организации поэтического мира.

Начиная с седьмой строки, разворачивается тема добычи, связанная с некоторыми «именами», «замаравшими губы, их произносящие».

Смена ритмико-рифмического рисунка (рисунок *abcab* сменяется на перекрестный *abab*), вычленяя, объединяет строки и указывает на важность информации. Три строки скреплены также анафорически (*Die*), причем две из них представляют собой грамматически-синтаксический параллелизм: *Die Erde mag sie nicht decken / Die Flamme mag sie nicht brennen*. Все это усиливает эмоциональное напряжение. Тема добычи получает дальнейшее развертывание благодаря появлению мотива неприятия в противовес мотиву удерживания, намеченному в первых строках. Об изменении сигнализирует также смена перекрестной рифмы на охватную в 11–14 строках (*cdcc*). Изменение схемы рифмы особенно вычленяет следующие строки и придает им особую значимость. Действительно, происходит невероятное: ангел, посланный Богом окропить преступника Его милостью, отворачивается, полный ужаса, становится мстителем. Большей степени ужаса и ненависти к преступнику сложно представить. Напряжение возникает также благодаря анжанбеману, соединяющему и одновременно разделяющему строки 7 и 8, 11 и 12, 13 и 14.

Восемнадцатая и девятнадцатая строки («Мое сердце будет ненавидеть то, что оно ненавидело, / Мое сердце крепко держит свою добычу»), связанные анафорически между собой и с первой строкой стихотворения, скрепляют, как рамкой, все стихотворение, но не завершают. Усиливается тема сердца, ненавидящего и цепкого. В девятнадцатой строке отсутствует слово «лев». Фольклорно-мифологическое отождествление образов сердца и льва произошло. Граница между образа-

ми стирается, одно переходит в другое. Однако отсутствие образа льва не позволяет, в конечном счете, все сводить только к мифологическому языку параллелизма, требующему буквального понимания. Слова *hält fest seine Beute*, вторя первой строке, где они сцеплены со словом *mein Löwe*, здесь относятся к словам *Mein Herz*.

К рамочной конструкции, нарушая и актуализируя ее, посредством смежной рифмы прикрепляются три последние строки. Скопление глаголов в разных формах в 18 и 19 строках придает особую динамичность строкам, звучащим, как клятва. Вектор действия из прошлого направлен в будущее. Динамика образа поддерживается также и на лексическом уровне. Даже если сам Бог будет настолько терпим, чтобы «смыть кроваво-красную вину», «сердце», рискуя восстать против воли Бога, «крепко держит свою добычу». Мотив нарушения границы (1 и 18, 19 строки) не позволяет полностью отождествить образы сердца и льва. Их неслиянность указывает на наличие здесь также другого типа выразительности – метафорического. Структура образа лирического субъекта, построенная на диалоге образных языков, разных по своей исторической семантике и отношению к действительности, развертывает мотив изоляции.

«Сердце держит крепко свою добычу, / чтобы...» – наличие цели как раз отличает человека от природы. Его «добыча» служит не удовлетворению физиологических потребностей, как «льву» служит «его добыча». Цель лирического субъекта не допустить больше ложь и зло, как бы его «ни приукрашивал» «лгун». Изменяется интонация, она звучит с достоинством и уверенностью в сво-

ей правоте. Высказывание переходит на новый уровень.

Динамику художественного мира, в основании которого противостояние добра и зла, также придают глаголы и причастные формы, их двадцать два. Глаголы могут быть представлены по следующим группам: 1) непереходные глаголы и причастие («отворачивается», «поблекнет», «шипящий»); 2) переходные глаголы («крепко держать», «имеется», «скрывать», «называть», «запятнанные», «мыть», «освобождает», причастие «посланный»); 3) глаголы с отрицанием («не отпускает», «не предвещает», «не приукрашивает»); 4) модальные глаголы, выражающие нежелание выполнять действие («не хочет покрывать», «не хочет сжигать»); 5) глаголы, выражающие отрицательное отношение («ненавидеть» в будущем и прошедшем временах, причастие «проклятый»). Можно выделить общее семантическое значение: установить изоляцию и удержать. Однако эта изоляция – изоляция другого качества. Речь идет о границе как механизме памяти и вообще мышления. Все работает на основную тему стихотворения – изоляция.

Исследование художественного языка, в частности, его формы, которая может быть охарактеризована как язык границы, позволяет схватить динамику творческого акта, опредмеченную в динамике структуры произведения как структуры разработки, развертывания и переработки значений, порождаемых и фиксируемых языками культуры. Все это позволяет обнаружить нравственно-эстетическую ценность лирического творчества Рикарды Хух, состоящую не в последнюю очередь в том, что ей удалось биографический опыт изоляции переработать в плоскость языка изоляции, поднимая его

глубоко в структуру высказывания. Ей удалось преодолеть поэтически воплощенную трагедию изоляции отдельного человека и целого поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. – С-Пб.: Рус. христиан. гуманист. институт, 1997. – 463 с.
2. Гачев Г. Д. Содержательность художественных форм (Эпос. Лирика. Театр). – М.: Просвещение, 1968. – 303 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. – М.: Радуга, 1991. – 638 с.
4. Brekle W. Schriftsteller im antifaschistischen Widerstand 1933 – 1945 in Deutschland. – Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1985. – S. 260.

5. Helfrich Cilly. «Es ist ein Aschensommer in der Welt»: Rose Ausländer: Biographie. – Berlin und Quadriga Verlag, Weinheim, 1995. – S. 365.
6. Deutsche Dichterinnen vom 16. bis zur Gegenwart. – Frankfurt am Main.: Fischer Taschenbuch Verlag, 1978. – S. 430.
7. Riegel P., Rinsum W. van. Drittes Reich und Exil. Bd. 10 // Deutsche Literaturgeschichte. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004. – S. 303.

Мельникова Ирина Марковна, канд. фил. наук, доцент кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет»: Россия, 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Тел.: (846) 2784376; e-mail: rectorat@ssttu.samara.ru

ISOLATION IN GERMAN LANGUAGE POETRY: RICARDA'S LYRIC OF THE XX C.

Melnikova Irina Markovna, Cand. of Phil.Sci., Ass. Prof., "Foreign languages" department, Samara State Technical university. Samara, 443100, Mologvardeyskaya str., 244.

Key words: Isolation, sense-formation mechanism, biographic experience, border language.

The article describes the content of "iso-

lation" concept as a biographic experience which structures the creative subject's activity. Interpretation of the language of poetry in the creative subject's activity aspect has never been carried out before. Based on the internal structure analysis of «Mein Herz, mein Löwe, hält seine Beute fest» poem the author demonstrates the structure of an artist's creative act. This makes it possible to determine not only the aesthetic, but also the ethical value of the poet's work.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПОВЕДЕНИЮ

А. В. ШАКУРОВА

*ГОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского»,
г. Нижний Новгород*

Аннотация. Статья представляет собой аналитический обзор источников, посвященных феномену «поведение» и, в частности, его структуре.

Ключевые слова: поведение, деятельность, структура, мотивация, целеполагание, исполнение.

Проблема структуры поведения как единой системы, имеющей сложное строение, актуальна не только для развития теории, но и для определения наиболее эффективных путей решения многих практических задач. Не секрет, что научный анализ поведения, предпринятый различными учеными, также включает исследование взаимосвязей и взаимоотношений последнего с категорией «деятельность». В нашем понимании данные конструкты имеют синонимичную природу, поэтому логично предположить, что представленные ниже подходы к характеристике морфологии деятельности могут быть распространены на структуру человеческого поведения, а структурные компоненты деятельности отнесены к структурным компонентам поведения.

Аналитический обзор трудов зарубежных и отечественных ученых в сфере социально-гуманитарного знания дает определенные основания считать, что первые концепции человеческого поведения и, в част-

ности, его структуры, стали оформляться именно в философии (работы И. Канта, Фихте, Гегеля). Безусловно, данные толкования активности являлись крайне абстрактными и формулировались в связи с рассмотрением философской категории «субъект», который идентифицировался с душой, сознанием, самосознанием, рассудком, мышлением, духом и определенным образом проявлялся в природе, обществе, истории, различных сферах жизни. По мнению Канта, например, разум как единичного, так и коллективного субъекта должен, может и в конечном итоге будет моральным. «...Конечной целью мудро пекущейся о нас природы при устройстве нашего разума служит, собственно, лишь моральное... Чистый разум содержит в себе, правда, не в своем спекулятивном, а в некотором практическом, именно в моральном применении, принципы возможности опыта, а именно таких поступков, которые могли бы встречаться в истории человека сообразно нравственным предписаниям... Мир, сообразный со

всеми нравственными законами (каким он может быть согласно свободе разумных существ и каким ему надлежит быть согласно необходимым законам нравственности), я называю моральным миром... В этом смысле он есть только идея, однако практическая идея, которая действительно может и должна иметь влияние на чувственно воспринимаемый мир, чтобы сделать его по возможности соответствующим идее. Поэтому идея морального мира обладает объективной реальностью не (в том смысле), как если бы она относилась к предмету умопостигаемого созерцания (подобных предметов мы вообще не можем мыслить), а (в том), что она относится к чувственно воспринимаемому миру, но как к предмету чистого разума в его практическом применении и как к *corpus mysticum* разумных существ в нем, поскольку свободная воля их при моральных законах обладает полным систематическим единством как с самим собой, так и со свободой всякого другого» [13, с. 270-271]. На наш взгляд, «кантовские» представления вполне соотносятся с психологическими категориями «мотив», «цель», «поведенческий акт». Так, понятие «должно быть» логично трактовать в качестве стимула к выбору субъектом внешних поступков, категорию «может быть» – ассоциировать с поведенческими актами (т. к. именно их анализ дает основания определять степень моральности индивида), а категорию «будет» – определять как «цель» активности субъекта.

И. Г. Фихте, последователь и реформатор идей И. Канта, в своих научно-теоретических изысканиях исходил из доминирования деятельностно-практического, а не созерцательно-познавательного взгля-

да человека на мир. По И. Фихте, кроме эмпирического «Я», состоящего из сознания и телесной организации личности, существует множество других «Я», которые выступают необходимым условием для формирования личности актора и его самосознания.

В философии Г. В. Гегеля, которого считают «вершиной немецкой классической философии» [22, с. 34], индивидуально обособленный субъективный дух как условное отражение человека является порождением абсолютной идеи, стремится к абсолютной истине и через это стремление познает окружающий мир и самого себя. На наш взгляд, данный процесс (познание) описан на крайне высоком уровне абстракции, без привязки к реальному эмпирическому человеку с его биосоциальной природой, но представлен в качестве определенным образом структурированного феномена, в строении которого можно условно выделить структурные элементы, определяемые сегодня как «мотивация», «целеполагание», «исполнение». Как правило, «бытующий» или существующий субъект у Канта, Гегеля, Фихте (хотя и в меньшей степени) отождествляется с субъектом познающим, а в качестве действующего и преобразующего окружающую действительность он впервые начинает рассматриваться в работах К. Маркса, обратившегося к практической деятельности субъекта, и в частности к предмету, процессу, орудиям, продукту труда. Целесообразно подчеркнуть, что цели в виде продукта практических усилий у К. Маркса, самосознания у И. Канта и сущностей у Гегеля; действия мышления, осознания, рефлексирования, которые первыми стали анализировать философы про-

шлого, и которые содержательно, пусть иначе, но, тем не менее, представлены в философских концепциях, психологи также отождествляют со структурными единицами деятельности. Также нельзя не упомянуть об инвариантном и взаимосвязанном характере строения деятельности, объясняющем, почему любая активность индивида, независимо от ее характера (внешняя, внутренняя, поведение как субъекта частной и семейной жизни, труда и пр.), включает в себя одни и те же элементы. Так, по словам А. Г. Асмолова, «структурные моменты деятельности, «единицы» деятельности не имеют своего отдельного существования. При выделении этих «единиц» мы как бы отвечаем на три следующих вопроса: «Ради чего осуществляется деятельность? На что направлена деятельность? Какими способами, приемами реализуется деятельность?». Отвечая на первый вопрос, мы выделяем такой системообразующий признак, характеризующий особенную деятельность, как мотив деятельности (предмет потребности). При ответе на второй вопрос внутри деятельности выделяется иерархически подчиненный по отношению к первому системообразующий признак – цель, к которой стремится субъект, побуждаемый тем или иным мотивом. Процессы, направленные на достижение осознаваемого предвидимого результата, т. е. цели, и представляют собой действия. Но действие не проходит в пустоте, а всегда осуществляется в определенных условиях. Для того чтобы ответить на вопрос, какими приемами осуществляется действие, в действиях вычленяются операции – способы достижения цели действия, которые соотносимы с условиями выполнения действия.

В этих условиях, как правило, фиксированы в результате экстернизации те или иные «функциональные значения». И, наконец, четвертым необходимым моментом психологического строения деятельности являются психофизиологические механизмы – реализаторы действий и операций...» [3, с. 24].

Однако, кроме указанных элементов, к основным составляющим активности В. П. Зинченко относит микроуровень функциональных блоков; Г. П. Щедровицкий – исходный материал, средства, процедуры и продукт; О. А. Конопкин – модель условий, программу, критерии успеха, информацию о результатах, решение о коррекции. В. Д. Шадриков, как и предыдущий автор, выделяя программу, также включает в структуру информационную основу, принятие решения и профессионально важные качества, а Г. Е. Суходольский вычленяет направленность, результат и оценку.

Интересными и показательными с точки зрения междисциплинарного анализа структуры поведения представляются данные, согласно которым ведущие социологи прошлого и современности демонстрируют определенное сходство во взглядах с представителями философии и психологии. Так, по мнению В. Парето, М. Вебера, Э. Дюркгейма и др., основными компонентами поведения как системы субъективно осмысленных и ориентированных на поведение других людей действий одного или нескольких отдельных лиц являются цели, средства, нормы, правила. Хотя Р. К. Мертон, например, к элементам структуры также относит явные и латентные функции поведения («объективные последствия,

которые вносят свой вклад в регулирование или приспособление системы и которые входили в намерения и осознавались участниками системы» [20, с. 428] в первом случае и непреднамеренные, неосознаваемые последствия поступков во втором) или, говоря по-другому, результаты, благодаря которым исследователь предлагает различать нормальное поведение и различные типы аномий: конформность, инновацию, ритуализм, ретризм, мятеж [18; 19; 20].

Согласно взглядам Т. Парсонса, структура поведения предполагает наличие агента, «деятеля» или «актора»; целей, т. е. «будущего положения вещей, на которое ориентировано выполняемое действие» [29, с. 39]; ситуации, в которой актер действует и которая предполагает наличие других действующих лиц как социальных объектов воздействия; определенный способ взаимоотношений элементов. При этом, с точки зрения Т. Парсонса, конкретный актер есть человек, обладающий своими ожиданиями, оценками, ценностями, включенными в процесс действия, специфическим образом ориентированный по отношению к разным ситуациям и действующий в них для достижения собственных целей. Ситуация, в которой он оказывается, контактируя с другими действующими лицами, представляет собой совокупность социальных, физических и культурных объектов ориентации. «Социальным объектом, способным одновременно выступить в роли актора, является деятель, которым может быть любой индивид (другой); субъект действия, который принимается за центр системы (эго); или некоторый коллектив, который при анализе ориентации рассматривается как нечто единое.

Эмпирические сущности, не взаимодействующие и не реагирующие на эго, представляют собой физические объекты. Культурными объектами являются символические элементы культурной традиции, идеи или убеждения, экспрессивные символы или ценностные стандарты в той степени, в которой они не интернализированы как элементы, вошедшие в структуру личности, а рассматриваются как объекты ситуации со стороны эго» [28, с. 76]. Содержательно характеризуя категорию «ситуация», Т. Парсонс среди составляющих последней также называет условия действия «в той мере, в какой актер не может ее (*ситуацию*) контролировать» [29, с. 39]; средства достижения, «... т. е. те аспекты, на которые актер может воздействовать» [29, с. 40] и регулирующие нормы. Что же касается определения категории «действие», то данный конструкт трактуется автором как развивающийся во времени процесс «осуществления», «реализации», «достижения» цели, зависимый от социокультурных и индивидуально-личностных аспектов ситуации [29, с. 40].

Параллельно стоит отметить, что в структурном плане, а отчасти семантически, достаточно близкими к системным представлениям Т. Парсонса оказываются интенциональные взгляды А. Гелена относительно места культуры и социальных институтов как продуктов и регуляторов поведения в структуре последнего, хотя сторонники первой теории и не проводят подобных параллелей. Так же как Т. Парсонс, А. Гелен выделяет:

– актора с его интегральной, сугубо человеческой биопсихической особенностью, характеризующей

возможности адаптации и способы жизнедеятельности, т. е. интеллектом, который следует рассматривать как детерминанту индивидуальной активности по направлению к природе, социальному контексту и самому себе, и разработкой на основе интеллекта «*будущих фаз действительности*» [22, с. 186], т. е. целью;

– ситуацию или, с одной стороны, культуру сообщества, носителем которой является конкретный человек и которая проявляется в привычных традиционных повседневных действиях последнего, а с другой стороны, – социальные институты как «системы руководства»;

– способ взаимоотношения элементов, а именно: дисциплинирующее и регулирующее влияние языка, традиций, общественных институтов на взаимоотношения людей в социальном контексте.

В контексте драматургического подхода, в частности с позиции И. Гофмана, «исполнение» («все проявления деятельности участника в ... эпизоде, которые любым образом влияют на любых других участников взаимодействия» [9, с. 203], серьезно зависит от специфики образа, принятого на себя субъектом, но, на наш взгляд, «элементно» не отличается от структуры поведения, описанного специалистами ранее. В данном случае целью индивидуальной активности можно считать саму роль, которую собирается играть исполнитель, а результатом действий – произведенное впечатление. Поскольку «... в условиях непосредственного физического присутствия индивиды взаимно влияют на действия друг друга» [9, с. 207], то окружающих актора людей (публику, аудиторию, наблюдателей или соучастников) мож-

но было бы сравнить с творцами той социально-психологической ситуации или декораций, в которых разыгрывается «жизненный спектакль». Логично предположить, что исполняемые актором «партии» или «рутины», т. е. способы поведения, оказываются различными в зависимости от конкретных поведенческих (двигательных и речевых) реакций взаимодействующей аудитории [9].

Наконец, в концепции коммуникативного действия Ю. Хабермаса [40], которая, как известно, концентрируется на описании морфологии и специфики взаимодействия нескольких индивидов, имеются косвенные указания на структуру поведения отдельного участника. Иными словами, каждому из соучастников интеракции оказываются свойственными определенные мотивы, цели, представления о последствиях собственных действий, поведенческие тактики, позволяющие найти эффективное в определенной степени взаимопонимание со своими партнерами.

Таким образом, несмотря на специфику лексической организации научных высказываний, мнения Т. Парсонса, А. Гелена, И. Гофмана, Э. Дюркгейма, М. Вебера, А. Н. Леонтьева, Г. Зиммеля, Ю. Хабермаса и других ученых относительно строения человеческого поведения содержат много общего и, прежде всего, относительно следующих структурных элементов:

– ситуация, в которой находится человек,

– ожидания, установки, ценности, интересы, ориентации как источники мотивации,

– цели и поведенческие действия, обеспечивающие восприятие сложившейся ситуации,

– контроль, оценка и возможная коррекция достигнутого.

При этом на первом этапе поведенческого процесса – этапе построения индивидуального поведенческого мира, все психологические функции, присущие актору, взаимодействуют друг с другом в построении осмысленной ситуации, в которой действует субъект (на двух уровнях: уровне манипуляции физическими объектами и уровне ментальной манипуляции символическими репрезентациями этих объектов). На второй, динамической или мотивационно-целевой, стадии, основные побуждения субъекта проходят когнитивную обработку, превращаясь в цели и поведенческие проекты, или планы действия. В завершающей, или исполнительной, фазе человек воздействует на воспринимаемую ситуацию, чтобы достичь собственных целей и осуществить свои замыслы [24].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация: введение в интерпретативную социологию. – СПб.: Алетейа, 1999. – 272 с.
2. Аккофф Р. Л., Эмери Ф. Э. О целеустремленных системах / пер. с англ. / под ред. и с предисл. И. А. Ушакова. – М.: ЛКИ, 2008. – 272 с.
3. Асмолов А. Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 14-27.
4. Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX-начала XX веков. – М.: Прогресс, 1996. – С. 455-491.
5. Гайденко П. П., Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Макса Вебера и веберовский ренессанс. – Изд. 3-е. – М.: КомКнига, 2010. – 368 с.
6. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуриации. – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.
7. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
8. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / пер. с англ. / под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой; вступит. статья Г. С. Батыгина. – М.: Институт социологии РАН, 2003. – 752 с.
9. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 304 с.
10. Гофман Э. Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / пер. с англ. / под ред. Н. Н. Богомоловой, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
11. Громыко Ю. В. Педагогические диалоги. – М.: Наука, 2001. – 406 с.
12. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Человек и его работа в СССР и после. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – 485 с.
13. Кант И. Канон чистого разума // Критика чистого разума – СПб., 1995. – 528 с.
14. Лапин Н. И. Пути России. – М.: Ин-т философии, 2000. – 185 с.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
16. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психоло-

- гии. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
17. Лукьянова Т. Н. и др. Культурные детерминанты отношения к труду. Россия реформирующаяся. – М. : Academia, 2002. – 368 с.
 18. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия // СОЦИС – 1992. – № 3. – С. 89-105.
 19. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура // СОЦИС – 1992. – № 2. – С. 104-114.
 20. Мертон Р. К. Явные и латентные функции // Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренкова. – М. : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – 560 с.
 21. Наумова Н. Ф. Философия и социология личности. – М. : Канон + РООИ «Реабилитация», 2006. – 576 с.
 22. Немецкая социология / отв. ред. Р. П. Шпакова. – СПб. : Наука, 2003. – 562 с.
 23. Никитин Е. П. Объяснение – функция науки. – М. : Наука, 1970. – 136 с.
 24. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 306 с.
 25. Огурцов А. П. Практика // Философская энциклопедия. – М. : Наука, 1967. – Т. 4. – С. 347-348.
 26. Осипов Г. В. Социология. – М. : ЛКИ, 2008. – 384 с.
 27. Парето В. Компендиум по общей психологии. – М. : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. – 512 с.
 28. Парсонс Т. О социальных системах / под ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. – М. : Академический Проект, 2002. – 832 с.
 29. Парсонс Т. О структуре социального действия / под ред. В. Ф. Челноковой и С. А. Белановского. – М. : Академический Проект, 2002. – 880 с.
 30. Психология XXI века / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ПЕРСЭ, 2003. – 863 с.
 31. Рамперсад Хьюберт К. Индивидуальная сбалансированная система показателей. Путь к личному счастью, гармоничному развитию и росту эффективности организации / пер. с англ. – М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. – 166 с.
 32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2008. – С. 443.
 33. Социология организаций. Словарь-справочник / сост. В. В. Щербина. – М. : МГСУ «Союз», 1996. – 132 с.
 34. Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / отв. ред. В. А. Ядов. – СПб. : Наука, 2006. – 426 с.
 35. Телегина Э. Д., Волкова Т. Г. Целеобразование и мотивационно-эмоциональная регуляция деятельности // Психологические механизмы целеобразования. – М. : Наука, 1977. – 259 с.
 36. Тихомиров О. К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. – М. : Наука, 1977. – 259 с.
 37. Трубников Н. Н. Отношение цели, средства и результата деятельности человека // Вопросы философии. – 1964. – № 6. – С. 59-68.
 38. Трубников Н. Н. Цель // Философская энциклопедия. – М. : Наука, 1970. – Т. 5. – С. 462.
 39. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / пер. с нем. / под ред. Д. В. Складнева. – СПб. : Наука, 2006. – 377 с.

-
-
40. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
41. Ядов В. А. Личность как объект и субъект социальных отношений // Социология и современность. – М. : Наука, 1977. – Т. 1. – 239 с.
42. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York : Plenum, 1985.
43. Locke E. A., Latham G. P. A theory of goal setting and task performance Englewood Cliffs. – N.J. : Prentice-Hall, 1991.

Шакурова Анна Васильевна, канд. соц. наук, докторант кафедры «Общая социология», ГОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»: Россия, 603000 Н. Новгород, пер. Университетский, д. 7.

Тел.: (905) 8699597; e-mail: pmdep@fsn.unn.ru

STRUCTURAL AND ACTION APPROACH TO BEHAVIOUR

Shakurova Anna Vasilyevna, Cand. Of Soc.Sci., doctoral candidate of "General sociology" department, Nizhny Novgorod State university named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod. 603000, Nizhny Novgorod, Universitetskiy lane, 7.

Key words: Behaviour, activity, structure, motivation, goal-setting, implementation.

The article is an analytical review of the sources dedicated to the "behaviour" phenomenon and, in part, its structure.

РЕФЛЕКСИВНО СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ПРИРОДА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЭМОЦИИ И МУЗЫКА

*В. Г. ЛАНКИН, Е. Е. ЛАНКИНА**

*ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский политехнический университет»,
г. Томск,*

**ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»,
г. Томск*

Аннотация. В статье рассматривается эмоция не только как психологический феномен, но и как рефлексивная динамическая структура образования смысла в человеческом переживании, лежащая в основе феноменальной структуры сознания. В связи с этим обсуждается природа взаимовлияния языка музыки и человеческой эмоциональности.

Ключевые слова: эмоция, сознание, смыслообразование, рефлексия, феноменальная структура, переживание, музыкальная выразительность.

Внимание к изучению эмоциональной сферы психики неуклонно увеличивается. Но при всём разнообразии суждений о природе человеческой эмоциональности, многие из таких суждений продолжают носить характер гипотез. Разрешение загадок эмоции оказывается крайне актуальным для изучения психики не как суммы элементов и процессов, а как целого, равно как и для теоретического моделирования природы человеческого сознания, поскольку невозможно представить его целостно-рефлексивную работу без чрезвычайно важной роли эмоциональных процессов. Особая связь музыки – культурно откristаллизовавшейся системы выражения и понимания осмысленных чувств – и человеческой эмоциональности, охватывающей мир чувств и процессуальность переживаний, обещает немало как для объяснения музыкально-эстетических закономерностей и особенностей, так и для понимания того, что же собой пред-

ставляет эмоция в структуре человеческого сознания. Если до сих пор, по преимуществу, загадочный язык музыки пытались раскрывать на основе знаний о чувствах и эмоциях, то мы попробуем использовать музыкально-эстетические представления для раскрытия рефлексивной структуры эмоций, для понимания формирования логики чувств.

Эмоцию не раз рассматривали как феномен, при анализе которого можно выявить многогранность человеческого сознания, несводимость его деятельности к логике разума – как основу внерациональных эффектов интуитивных процессов человеческого сознания, таких как эстетическое восхищение или мистический экстаз. Мы же в этой статье предлагаем рассмотреть своеобразие человеческой эмоции как основание для понимания природы сознания как такового.

Но что такое сознание? Существенным образом обобщая множество разных взглядов, можно выде-

лить два принципиальных подхода к тому, что выражает само это понятие. Первый выделяет в феномене сознания особую степень ясности отражения действительности – как объективной, так и субъективной – этот взгляд характерен для объединения понятий сознания и познания. Второй видит сознание как нечто конструктивное, преобразующее – как обретение нового уровня бытия, нового уровня информационной организованности, которой не было в мире до его осознания. Итак, 1) сознание отображает положение вещей, усматривая в нем самом смысл, и дает себе в этом ясный отчет; 2) сознание образует и распространяет смысл. Но для того чтобы признать ситуативную необходимость логикой вещей, а ситуацию смысловым событием, надо иметь психическую способность образовывать смысловое событие. Человек, для того чтобы в подлинном и полном смысле вступать в качестве субъекта, должен иметь способность самоопределяемости и самоорганизуемости своей деятельности, должен обладать особым механизмом, переводящим внешние стимулы и внутренние реакции в режим целостно рефлексивного события – события складывания смысла, в котором целостность события является, дается себе как целостности. Он должен обладать способностью вступать в некое событие осознания, которое как раз и имело бы такую феноменально-рефлексивную структуру.

Мы предлагаем рассмотреть роль эмоции – а именно, особой человеческой эмоции – для обоснования того, как человеческая психика обретает то особое качество, которое можно назвать сознанием – обретает феноменальную структуру сознания. Суть гипотезы состоит в том, что челове-

ская эмоция образует собой структуру переживания – ту самую структуру рефлексии, не сводимой к структуре реакции, которая и является предпосылкой и основанием появления и предпосылкой развития способностей сознания. При этом не будем так опрометчивы, мы тем самым еще отнюдь не дадим последнего ответа на вопрос, что такое само сознание – мы еще не вскрываем сути сознания, его природы как таковой. Так же как биолог, если найдет грани объясняющих переходов между живым и неживым, еще отнюдь не объяснит, что такое жизнь; так и мы – мы только указываем на объясняющую грань перехода между психикой как совокупностью витальных реакций и психикой как основой сознания – грань, которая и выявляется в рефлексивной структуре человеческой эмоции.

В соответствии с этим подходом эмоции надо не противопоставлять уму, а напротив, найти в структуре эмоции объяснения природы ума. Предлагая понимать эмоциональный процесс не как реакцию, а как рефлекссию – то есть в качестве специфически человеческой эмоциональности, мы тем самым сможем по-новому рассмотреть смыслообразующий потенциал эмоции: он будет связан прежде всего не с деятельностью доминантами и отражением конкретного контекста события, в которое вступает человек, а с этой самой конструктивностью образования смысла, которое происходит в форме переживания – где актуальное отражается в оценивающем зеркале потенциального, где появляется (проявляется) новая целостность – где все доминанты и все события озаряются новым смыслом – где пролегает складка качественно нового события, нового смысла. Приняв этот подход, можно

сказать, что человеческая эмоция как раз и представляет собой непосредственный процесс складывания смысла в поле осознающего переживания. И именно в связи с этим она предполагает характерные феноменальные ракурсы смысла – аспекты оценки (психического обретения ценности) и постижения (феноменального схватывания объективности события) – то есть качества целостной тонизации психического переживания и одновременно когнитивного преобразования, составляющего это переживание.

Прокомментируем данный взгляд на природу специфической человеческой эмоции подробнее. То возбуждение, которое охватывает мозг в целом в связи с процессами обработки информации в нем и имеющее эмоциональный статус, это и есть реальная форма целостного рефлексивного события, образующего, таким образом, процесс, в котором задействованная как целое совокупность психических связей активно взаимодействует с самой собою как с целым. Именно в этом эмоционально поддерживаемом и направляемом процессе соотношенность возбуждающего мотива с серией внутренних ассоциаций, которые он пробуждает, оборачивается соотношенностью всей этой волны с самой собою как целым. Тем самым целое переживания проявляется как целое, феноменальное данное отсвечивает в себе как целостность в целостности. Возможной становится явленность целого, то есть феномен смысла. Переживание организуется как смыслообразующее. Именно образование такой целостно рефлексивной динамической структуры переводит бытие стереотипных психических связей в деятельное *событие*, переводит *ситуацию* или *серию* рефлектор-

ного реагирования, каковые присущи и психической жизни высших животных, в специфически человеческое рефлексивное *событие* – осознание. Человеческая эмоция, понимаемая не только как возбуждение или побуждение, но и как процесс осмысления – это именно тот эффект, в форме которого переживание озаряется новым смыслом.

Итак, эмоция в предложенном нами подходе предстает как смысловая генерализация рефлексивных процессов осознания, выраженная в виде энергийно-процессуального переживания. Она, скорее всего, и является психологическим эквивалентом сознания, несущим собой его рефлексивно смысловую, целостно-самоотносящую структуру. Этот подход позволяет, кстати, уточнить, что собственно такое сознание. Наличие манифестируемого, ясно представимого отчета вовсе не является его базовым признаком. Это только признак мышления – эпифеномена сознания – конкретной формы его активности. Наличие же рефлексивной – саморефлексивной – структуры переживания – вот он принципиальный атрибут сознания как смыслообразования, носителем которой выступает специфически человеческая эмоциональность. И именно эта рефлексивная структура радикально отличает психическую жизнь человека от в основном реактивной психической жизни животного.

Связывание эмоции с понятием смысла чрезвычайно распространено в современной психологической литературе. Так, например, анализ соотношения смысла и эмоции, проведенный В. К. Вилюнасом, привел его к выводу, что «обе системы терминологии – «эмоциональная» и «смысло-

вая» – описывают в психологии одни и те же явления и поэтому в большей степени взаимозаменяемы» [4, с. 66]. Подобную же позицию декларирует и К. Изард. Он указывает, что в теории дифференцированных эмоций «эмоции рассматриваются не только как основная мотивирующая система, но и как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию» [7, с. 53]. Ф.Е.Василюк, автор книги «Психология переживания», приходит к характеристике эмоции как чувственной ткани смысла [1, 2]. Можно согласиться, что психологический термин «эмоция» – прямой аналог разрабатывавшегося в философии XIX–XX вв. понятия переживания, а понятие переживание, без сомнения, включает как аспект понимания, так и аспект осмысления.

По мнению же Д. А. Леонтьева, эмоциональная и смысловая реальности принципиально не совпадают [9, с. 161]. «Человеческая действительность, отличная от самой эмоции, и есть ... специфическая смысловая реальность», – утверждает автор книги «Психология смысла» [9, с. 161 и др.]. По высказанному им мнению, согласованному с целым рядом исследовательских позиций и высказываний [3; 6; 9, с. 164], смысл соотносим с понятием личности, в полноте ее деятельностной реализации и в системе ее жизненных отношений, эмоцию же правильнее связывать с аспектами психической напряженности и изменяющихся функциональных состояний психики. «Словами “эмоция”, “эмоциональный” допустимо обозначать только реакцию, но не стимул, только переживание или репрезентацию, но не события или связи явлений в жизненном мире» [9, с. 162]. «Эмоциональная реакция, как прави-

ло, сигнализирует нам о личностном смысле». В чем же тогда сам смысл? Он усматривается в целостной иерархической системе жизненных отношений [9, с. 164]. Но можно ли оторвать эмоцию от смыслообразования? Особенно если понимать ее, как мы предлагаем, не просто как сигнал, но как рефлексию, как тот механизм, что собственно и придает психике качество самоотражающей и самопреобразующей активности – тот психологический механизм переживания, который отвечает за возникновение сознания.

Человеческая эмоция образует собой структуру осознания, осмысления. Это одновременно и *выявление* смысла системных связей, в которые включено сознание, и *появление* нового смысла, которое характеризует саму жизнь сознания как постоянно складывающегося системного события. Это открытое событие смыслообразования, не сводимое к установлению смысла уже существующего. Оно образует собой структуру творческого – переосмысляющего – события. Рефлексивно-смыслообразующая структура эмоции – это тот фактор, который позволяет искусству апеллировать к миру чувств как к миру смыслов, который, в частности, позволяет, как в музыке, обращаться к осмысляющим чувствам без прямой отсылки к внешним образам и онтологическим обстоятельствам человеческого существования. Это тот фактор, который допускает логику чувств – то есть логику смыслообразования, развернутую в качестве длящегося и рефлексивно пульсирующего смыслообразования. К этой логике чувств, к которой обращается и которую моделирует музыка. Собственно логика чувств – это и есть логика смыслообразования.

Почему именно эмоциональность а, к примеру, не память, несет в себе качество жизни человеческого духа, качество осознания, отражает само смыслообразование как таковое? На этот вопрос можно ответить, соотнеся память и эмоцию в том сопоставлении, при котором энграммы памяти предстают как феноменальное *прошлое*, выражающее сложившееся некогда бытие, а эмоциональное переживание как разворачивающееся *настоящее*, выражающее непосредственно складывающееся событие. Именно здесь, в дпящемся настоящем, правит своя логика – логика смысловой самоидентификации чувства, которая позволяет отвлечься от представимости и фактичности образов памяти, равно как и от конкретных мотиваций и забот о будущем существовании. Но это логика, которая способна втягивать в свое временное развертывание и запечатленные ранее образные ассоциации, и целевые стремления. Это логика времени, относительно которого формируется пространство. Такова логика самого смыслообразования как процесса, как события, в котором, преображаясь, включаются значения бытия. Нетрудно заметить, что такова – смыслообразующее процессуальна – как раз логика музыкального искусства; точнее, такова музыка как логика переживания.

Эта способность чувства образовывать пространство субъектной активности дает возможность говорить, что в чувстве в обобщенно минимизированной форме закладывается предчувствие, что эмоция тесно соединена с интуицией, порождает ее. Смыслообразующая функция эмоциональной жизни человека поэтому связана с выделяемыми в современной психологии и психофизиологии предвосхищающими эмоциями [5, с. 168],

точнее с предвосхищением как свойством эмоции вообще – с предвосхищением, способным рефлексивно интериоризовать актуальное системное событие, в которое вовлекается деятельный субъект. Ниже мы коснемся взгляда на музыкальную выразительность как на систему организации временных ожиданий. Искусство времени – это искусство ожидания, поскольку сама специфическая континуальность времени – это именно модус ожидания. Время длится ожиданием, время пульсирует (живет) появлением. Уходящее в прошлое уже не имеет такой протяженности – оно либо исчезает, либо становится следом, памятью, имеющим уже не чисто темпоральную, а, скорее, именно локальную координату – координату записи («энграммы»). (Координация следов бытия – это принцип пространства, а не времени) Именно ожидание и наполняет настоящее как время. Но тогда то условное «удвоенное настоящее» – не что иное, как встреча настоящим грядущего – ожидание не того только, что вполне ожидаемо, не того же самого, а ожидание, электризуемое изумлением появления нового. Это ожидание как предчувствие смысла – ведь смысл всегда нов, он живет на тонкой грани появления. Здесь-то – на тонкой грани появления – и обретает свою специфическую осмысленность музыка. Более подробно эмоция как рефлексивно-целостное возбуждение, позволяющее интегрировать прошлое памяти и обретение новой целостности, новой событийности охарактеризовано нами в монографии «Музыка и развитие личности ребенка» [8, с. 19-20 и др.].

Человеческая эмоция это процесс опознания чувством самого себя. Именно отсюда появляется возможность маркировать стороны рефлекс-

сивной структуры такого эмоционального процесса, как феноменальные стороны самосознания – как удвоенное – *изначально актуальное* и *обре-таемое (потенциальное)* «я» – как *ego* и *alter ego*.

Между этими сторонами рефлексивной структуры человеческой эмоции и разыгрывается смыслообразующее отношение, окрашивающее эмоцию, с одной стороны, характерным качеством понимающего переживания, а с другой стороны, качеством оценки. Ведь оценивающее отношение это отношение *своего* к *другому своему* и никак не отношение к чему-либо внешнему (иному) – субъект-субъектное, а не *предметное* отношение. Именно в связи с этим смысловая – смыслообразующая, смыслоотображающая, оценочная природа эмоции не сводима к ее энергетике в качестве возбуждения, но напротив, определяющее привлекает эту энергетiku для своей постигающей – перестраивающей корковые связи разрядки, равно как привлекает ее для мобилизации соответствующего моторного выхода. Поэтому важно согласиться с известным теоретиком эмоций Р. Лазаурсом в его мнении, что самые простые акты восприятия могут осмысливаться и сопровождаться когнитивными процессами, которые и генерируют эмоцию в ее оценочности, что «когнитивное опосредование – необходимое условие эмоций» [11, Р. 356]. И при этом только не надо думать, что когнитивные связи и их преобразование оценки сами по себе вызывают эмоцию. Эмоция образуется как пульс целостности, пронизывая эти связи, вовлекая в свой пульс возможные предметные отсылки.

При выявлении природы воздействия музыки на эмоциональную

жизнь человека, на формирование эмоции используется несколько в принципе различных представлений и подходов. Один из них сводится к тому, что те акустические структуры и воздействия, которые образуют музыкальную ткань, непосредственно соответствуют тем подкорковым напряжениям импульсам и ритмам, которые и представляют собственно эмоциональный процесс. Они как бы непосредственно воздействуют, таким образом, на характерную структурную организацию эмоциональных процессов, вызывая и моделируя эстетически значимое чувство. Музыка действительно способна вызывать безотчетные чувства и настроения порой до и помимо применения каких-либо сложных (ладогармонических, ритмо-мелодических, формообразующих) средств. Многие феномены современной массовой музыки можно рассматривать в серии аргументов, поддерживающих данную концепцию эмоциональной выразительности музыки: тяжелый рок воздействует на мозг едва ли не одной своей пульсирующей динамической амплитудой, производя своего рода гипнотический магический эффект. Но и те физические параметры вибраций и ритмов, которые составляют утонченно развитый язык классической музыки, пройдя через каналы аудитивной сенсорики, разве не вступают в резонанс с теми импульсами, которые генерируются миндалиной, таламусом и другими подкорковыми структурами в развитии эмоциональных реакций? Вероятно, такой резонанс возможен как вполне автономный эффект. Хотя вряд ли с помощью такого эффекта можно полноценно объяснить эстетическое значение музыки, каковое она имеет в культуре и в жизни человека.

Другой путь объяснения связи музыкальной экспрессии и эмоциональности основывается на том, что сама эмоциональность предполагает экспрессивно-моторную реакцию. Сама эмоция не только двигательно-выразительна, но и заразительна. При чем эта заразительность носит непосредственно увлекающий характер. Множество музыкально-эстетических музыковедческих теорий начинают с того, что связывают основания музыкальной экспрессии с увлекающей телесной ритмикой движений, жестов, в том числе формирующихся в культуре танца, с энергично-выразительной природой вдоха, стопа, возгласа, присутствующей в «тонизирующей» силе вокальной, а затем и вообще музыкальной интонации.

Эти мотивы увлекающей, стимулирующей подражательно распространяющейся реакции и экспрессии действительно присутствуют в основании языка выразительности музыки. Но музыка ведь отнюдь не останавливается на их непосредственной жизненной реактивности. Она, скорее, напротив, формирует конструкции своего языка в сфере создаваемой эстетической условности – в области по-новому просветляющей осмысленности спонтанно мотивируемых проявлений. Здесь эти реакции, если они и намеренно провоцируются, как раз переплавляются в характерную музыкальную эмоциональность.

Третий подход в объяснении особого соотношения эмоциональных аспектов психики и особенностей музыкальной выразительности основан на таком понимании эмоций, где в основе их природы мыслится безусловно-рефлекторное реагирование, соотносящее переживаемые процессы с витально-потребностными

центрами психической организации, в том числе и с такими бессознательно психическими полюсами, как «я», «оно» и т. п. и организуемыми относительно них энергично мотивационными полями. Музыка в этом случае опосредованно символизирует своими пробуждающими динамическими средствами эти базово первичные реакции. Таков, к примеру, весьма пространственный в американском, да и отчасти в европейском искусствознании 20-70 гг. психоаналитический подход фрейдистского толка.

Четвертый возможный путь объяснения связи музыки и эмоциональности связан с представлением об эмоции как суммарной реакции на информацию. Этот путь в принципе, видимо, гармонирует с информационной теорией эмоций П. В. Симонова, связывающей эмоциональную реакцию и ее оценочный знак с дефицитом или избытком имеющейся информации о способах и средствах удовлетворения актуальной потребности. Здесь ключевую роль в понимании природы эмоции играют все же информационно обрабатывающие процессы, а не сами по себе психологизированные потребности и не сами по себе реакции, выносящие переживание на моторную периферию.

Связывать человеческую эмоциональность, а вместе с тем и специфическую эмоцию в музыке с процессами обработки информации, происходящими в центральной нервной системе, побуждают и современные психофизиологические данные о динамике процессов памяти. В психофизиологии обсуждаются функции кратковременной и долговременной памяти. Можно сказать, что в кратковременной памяти человек «живет» – это тот процесс, в котором образуются новые связи – свя-

зи на тонкой грани появления и сохранения. Долговременная же память хранит знания, прошлый опыт, приведший к устойчивой осмысленности человеческого существования. Эти типы памяти различны по способу формирования следа и его хранения, но между ними происходит постоянное взаимодействие. Повторяющиеся процессы, побуждающие к короткому удержанию информации, ведут к ее записыванию в промежуточной памяти, а затем и в долговременной, что связано с изменением ее целостной структуры. В рамках же кратковременной памяти выделяют еще эхоическое (иконическое) хранение – удержание информации в виде сенсорных следов, оставленных только что действующим стимулом. При этом емкость эхоического хранения – около 9 элементов при удержании следа стимула 250 мс. В короткой памяти след угасает примерно через 10 минут, в промежуточной памяти он хранится до 30 мин.; в долговременную память информация записывается через 45 мин. и хранится неопределенно долго [12, Р. 197-215]. Соотнеся эти временные масштабы, можно предположить, что музыка как раз и работает – в своем акустически-аудитивном материале – с этими процессами динамики перезапоминающей обработки информации. Музыка в этом плане несет в себе динамическую структуру нового смыслообразования – еще не структуру смысла, но уже структуру смыслообразующего чувства.

Мы подошли здесь к еще одному, пятому, варианту обоснования связи музыки и человеческой эмоциональности. Он связан с пониманием эмоции как целостно-церебрального реверберативно-волнового (резонансного) процесса, имеющего свою характерную структуру – собы-

тийную структуру целостно возвращающегося переживания – событийно-рефлексивную динамическую структуру. Это та динамическая структура, которая при взаимодействии с когнитивно-реорганизующими процессами, протекающими под действием ее и одновременно порождающими и поддерживающими ее, образует феноменальную структуру смыслообразования, отличающую рефлексивную по своей сути высшую эмоциональность человека. В этом плане эмоциональность эта, действительно, не эффект подсознания, а факт «сверхсознания», по точному определению П. В. Симонова. Именно с этой структурой, скорее всего, и взаимодействует музыка как система сложно организованной художественной выразительности, построенной на основе ощущения звука. Это структура рефлексивного события, в которое вовлечены ассоциации, витальные инстинкты и субъективные установки, преобразуемые в этом событии. Они, с одной стороны, усилены постольку, поскольку энергично возбуждены, но они и переосмыслены этой открытой событийной структурой – включены в качественно новый процесс смыслообразования. Именно в этом смысле музыка и моделирует эмоции, используя свою способность активно включаться в сам их пульс. (Как видим, данная логика объяснения не противоречит четырем предыдущим, допускает взаимодействие с ними, но позволяет преодолеть односторонность и ограниченность каждой из них.)

Здесь можно вспомнить идею В. В. Медушевского о значении ожиданий и их преодоления в музыкально-выразительном процессе, высказанную музыковедом в конце 70-х годов [10]. Именно на тонкой грани привычно ожидаемого (соответствующего стереотип-

ным связям) и неожиданно изумляющего отклонения от засевшего в памяти стереотипа строится художественно эстетическое значение музыкального формообразования, да и вся система именно *выразительности*, которая не сводима к знаковости музыкальной интонации. Манифестацией вызывания именно такой рефлексивно-смыслообразующей структуры эмоции может выступить, к примеру, характерная повторность в музыке, которая, как правило, никогда не сводится к звуковой тавтологии. Эта повторность связана с накопленным потенциалом преобразования структуры ожиданий, в результате которого повторение приходит как *знакомое неожиданное*, как чудо свершающегося, сложившегося осмысления, которое, между тем, не свелось к наивной самождественности, а обернулось преобразующим постижением *освоенного другого*.

Если взглянуть внимательно, то даже отдельный звук – тон поддерживаемой высоты, который мы принимаем за эстетически значимый элемент музыкального звучания, несет в себе экспрессивную структуру смыслообразующей эмоции. В нем присутствует, с одной стороны, возбуждающая энергия, а с другой стороны, – фактор стабилизации этой энергии, ведь музыкальный тон – это именно «чистый» тон – звук поддерживаемой высоты, как бы заставляющий переживать идентичность того же самого – идентичность чувства как своего собственного. Музыкальный тон как бы «символизирует», а точнее, дает почувствовать одновременно и субъективное длящееся «я», и с другой стороны, нечто объективно волнующее, ведь звук приходит извне, он дается нам. За этим напряжено достигаемым единством чувствуется уже не только самождественность, но вместе с нею жизнь и душа

некоторого alter ego – постигается феномен *своего другого*.

Музыка это – не элементарное средство воздействия на человеческие эмоции, динамически подобное их рефлексивно-смыслообразующей структуре. Музыка – это искусство. При этом важно отметить, что не эмоциональность как таковая вносит смыслообразующее начало в провоцируемый искусством процесс переживания. Это искусство, апеллируя к целостно-рефлексивной структуре протекания эмоционального переживания, формирует, активно моделирует осознающе-смысловое событие на основе соответствующего – специфически структурируемого многослойной системой художественных средств и организовано вызываемого – эмоционального процесса. Структура выразительных средств искусства это не провокация чувств в их естественности и спонтанности, а эстетически-смысловая логика, вносимая в сферу человеческой эмоциональности. Художественная выразительность формирует логику чувств, одним из своеобразных и художественно необходимых видов которой является музыка. Музыка активно моделирует именно логику чувств – эту осмысляющую структуру, которая возносит эмоциональные процессы над сбивчивой обыденностью, выводит их из хаоса витальных реакций, делает их осмысленно организованными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М. : МГУ, 1984.
2. Василюк Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5-19.
3. Веккер Л. М. Психика и реаль-

- ность: единая теория психических процессов. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.
4. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М. : МГУ, 1976. – 142 с.
 5. Данилова Н. Н. Психофизиология : уч. пособие для вузов. – М., 1998. – 373 с.
 6. Ермолаева М. В, Смысловые факторы эмоциональной устойчивости // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В. И. Медведева. – Л. : Наука, 1984. – С. 87-100.
 7. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
 8. Ланкин В. Г., Ланкина Е. Е., Хох И. Р. Музыка и развитие личности ребенка. – Томск : ТГПУ. – 2004. – 140 с.
 9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
 10. Медушевский В. О динамическом контрасте в музыке // Эстетические очерки. Избранное. – М., 1980. – С. 75-83.
 11. Lazarus R. S. Cognition and motivation // American Psychologies. – 1991. – Vol. 46. – P. 352-367.
 12. Mark R. Sequential biochemical steps in memory formations / Brain mechanisms in memory and learning: from the single neuron to man. – N.Y., 1979.

Ланкин Вадим Геннадьевич, д-р филос. наук, профессор, кафедра «Культурология и социальная коммуникация», Национальный исследовательский Томский политехнический университет: Россия, 634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 30

Тел.: (952)1588419; e-mail: lankinvg@mail.ru

Ланкина Елена Евгеньевна, соискатель, кафедра «Художественное образование», «Томский государственный педагогический университет»: Россия, 634061, г. Томск, Киевская ул., 60

Тел.: (906) 9552930; e-mail: lankinaelena@mail.ru

REFLEXIVE SENSE-FORMING NATURE OF HUMAN EMOTIONS AND MUSIC

Lankin Vadim Gennadyevich, Doctor of Philos.Sci., Prof., "Cultural studies and social communication" department, National research Tomsk Polytechnic university. 634050, Tomsk, Lenin ave., 30.

Lankina Elena Evgenyevna, applicant, "Artistic education" department, Tomsk State Pedagogics university. 634061, Tomsk, Kievskaya str., 60.

Key words: *Emotion, conscience, sense*

formation, reflection, phenomenal structure, experience, musical expressiveness.

The article looks at emotions as not only a psychological phenomenon, but also as a reflexive dynamic structure of sense formation in a human experience, underlying the phenomenal conscience structure. Connected to this is the study of the mutual influence of the language of music and human emotionality.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРАМЕТРОВ НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ, ИХ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ И ВЗАИМОСВЯЗИ

Г. И. ВЕДЕНЕЕВА

*ГБОУ ДПО «Воронежский областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования»,
г. Воронеж*

Аннотация. Изложена авторская версия систематизации нравственных понятий в психологии личности. Дано обоснование взаиморасположения компонентов нравственной сферы в представленной базисной сетке. Определены типы возможных конгруэнтных связей между когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими параметрами. Обсуждаемые вопросы сориентированы на решение педагогических проблем нравственного становления личности школьника.

Ключевые слова: нравственная сфера, когнитивные, эмоционально-мотивационные и поведенческие параметры, базисная сетка, конгруэнтность.

В имеющейся психолого-педагогической литературе наблюдается различное толкование значений ряда нравственных понятий, что порождает противоречивость и неоднозначность их характеристик. Так, согласно работе Е. П. Ильина [3], в которой сделан обзор многих точек зрения ученых о сущности мотива и мотивации, часть исследователей отождествляют мотив с потребностью как побуждением, другие – с целью и намерением, третьи рассматривают мотив как свойства личности и состояния. Причем нет четких различий между самими понятиями «мотив» и «мотивация».

Обозначенная проблема диктует необходимость систематизировать компоненты нравственной сферы, выявить взаимосвязи и взаимозависимости между ними для решения актуальных и сложных вопросов нравственного формирования личности. Следует заметить, что все характеристики психологии человека одновре-

менно являются нравственными категориями, так как каждая личность является моральным субъектом.

Для построения системы нравственных понятий используем алгоритм, предложенный В. А. Ганзеном [2]:

- 1) отбор совокупности понятий, относящихся к исследуемой проблеме;
- 2) группировка совокупности понятий по логическим и содержательным (семантическим) отношениям между ними;
- 3) определение структуры (или подструктуры) системы понятий;
- 4) выбор способа графического представления найденной структуры системы понятий;
- 5) получение и анализ информации об объекте с точки зрения задач пользователя.

Шаг 1

Совокупность понятий в нашем исследовании сопряжена с двумя

ключевыми понятиями – это ребенок и нравственность. Углубив деление, получаем следующие совокупности понятий:

1) ребенок (объект): индивид, личность, индивидуальность, образ «Я».

Каждый ребёнок вне зависимости от его собственных желаний и желаний других одновременно является и индивидом, и личностью, и индивидуальностью, в которых соответственно отражаются «общее», «особенное» и «единичное». В психическом плане указанные параметры отображаются в виде образа «Я»;

2) нравственность (её составляющие): когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие характеристики.

Трехкомпонентная структура нравственности даёт «ростки» новым понятиям как подмножествам одного целого. Элементы подмножеств взаимосвязаны и взаимозависимы.

Шаг 2

Когнитивная составляющая включает познавательные процессы (восприятие, мышление и др.) по получению информации об этических явлениях, её переработке и усвоению. Способами регуляции поведения эти знания становятся, интегрируясь с эмоциями ребенка.

Эмоции и мотивация в нашем исследовании выступают как единая составляющая, так как в качестве мотива могут выступать и интересы, и потребности, и увлечения, и похвала, и собственно эмоция. Например, известное явление гедонизм предполагает установку на наслаждение как на высшее благо и критерий человеческого поведения.

Эмоциональные состояния и переживания индивидуальны. Закрепляясь через поступки и формируемые далее привычки, они становятся основой для выработки характера ребенка, его линии поведения.

Таким образом, каждое из первоначально выделенных понятий рождает новый «шлейф» понятий, требующих своего упорядочивания.

Шаг 3

Онтогенетическая цепочка «индивид – личность – индивидуальность» отражает общее, особенное и единичное. Общее – характеристики процессов, присущих всем людям; особенное – характеристики отдельных процессов и состояний безотносительно к индивидуальности человека; единичное – характеристики свойств психики конкретного человека. Если взять, например, такую совокупность, как действие – поступок – привычка, то действие будет соотносимо с индивидом, совершающим сознательные, бессознательные или нейтральные действия в плане нравственного поведения. Поступок соотносится с личностью, так как осознаётся его значимость для окружающих людей. Привычки в большей степени характеризуют индивидуальность.

Нахождение взаимно соответствующих совокупностей понятий позволяет определить их структуру и подструктуры как множество и подмножества. Возникает задача выбрать способ графического представления намечаемой структуры системы понятий.

Шаг 4

Любую систему можно охарактеризовать словесно, численно, графически, в виде схем, т. е. с помощью

признаков его. Обратимся к графической характеристике, как правило, используемой для моделирования структуры системы.

Для структурирования понятий используются разные средства. Одним из таких способов является сетка линий.

Число ячеек в сетке соответствует числу понятий характеризующей сферы. Сетка, построенная таким образом, называется базисной сеткой [2].

Данный графический способ позволяет визуально отобразить взаимосвязь компонентов (возведенных в ранг понятий) нравственной сферы, определить зависимые и независимые переменные. Контролируя последние с помощью педагогических средств, можно проследить изменение зависимых переменных,

т. е. нравственное поведение школьников.

Переменные как показатели нравственного развития ребенка имеют своё качественное и количественное содержание. В связи с этим различают два вида показателей:

- качественные показатели, фиксирующие наличие или отсутствие определенного свойства;

- количественные показатели, фиксирующие меру выраженности, развития определенного свойства.

Показатели, представляющие собой обобщенные характеристики свойств изучаемых явлений в научном исследовании, называют параметрами (гр. *parametron* – отмеривающий).

На основе вышеизложенного сетка параметров нравственной сферы приобретает следующий вид (см. табл. 1):

Таблица 1 – Базисная сетка параметров нравственной сферы

Объект	Составляющие нравственной сферы		
	Когнитивная	Эмоционально-мотивационная	Поведенческая
1	2	3	4
Образ «Я» A1	Когнитивное «Я» (нравственные понятия, мировоззрение) A2	Эмоциональное «Я» (нравственные чувства, ценности) A3	Деятельностное «Я» (программа поведения) A4
Индивидуальность B1	Совесь B2	Переживание B3	Привычки поведения B4
Личность C1	Моральная чувствительность (способность к распознаванию качества поступка) C2	Мотив C3	Поступок C4
Индивид D1	Социальная перцепция D2	Аффективность D3	Действие D4

Шаг 5

Пояснение к сетке.

Представленные в опорной сетке 16 элементов представляют собой одно множество «Нравственная сфера», содержащее подмножества с зависимыми и независимыми переменными.

Подмножество «А1–В1–С1–D1» (первая вертикаль слева) содержит независимые переменные, относящиеся к категории «общее». Такие же интегрированные независимые переменные включает подмножество «D1–D2–D3–D4» (первая нижняя горизонталь). Подмножества «А1–А2–А3–А4» (верхняя горизонталь) и «А4–В4–С4–D4» (четвертая вертикаль справа) содержат зависимые переменные, характеристики которых определяются изменениями и влиянием соседних параметров. Вместе с преобразованием мотивов, переживаний, личностного смысла, а также с развитием способности ребёнка различать добро и зло изменяется характер поступков, корректируются привычки.

Развертка нравственной сферы содержит независимые и зависимые переменные, внешние (наблюдаемые) и внутренние (ненаблюдаемые).

Расположение параметров по горизонтали определяется закономерностями развития ребёнка в онтогенезе: индивид, личность, индивидуальность. Параметры по вертикали расположены в соответствии с закономерностями теории отражения: стимулы, воздействующие на объект, отражаются на биологическом и психическом уровнях.

В опорной сетке по вертикали «Когнитивная составляющая» реакциями отражения являются перцепция, моральная чувствительность, со-

весть, когнитивное «Я». По вертикали «Эмоционально-мотивационная составляющая» располагаются аффект, мотивация, переживание и эмоциональное «Я». Последнее как вершина данной вертикали интегрирует в себе чувства, отношения, ценности. Этой ячейки в опорной сетке предшествует «переживание». Его местоположение согласуется с высказываниями А. Н. Леонтьева о реальной функции переживаний, состоящей «лишь в наведении субъекта на их действительный источник, в том, что сигнализируют о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни, заставляют его как бы приостановить на мгновение поток своей активности, всмотреться в сложившиеся у него жизненные ценности, чтобы найти себя в них или, может быть, пересмотреть их» [4, с. 157].

Подструктуры личности находятся в постоянной динамике и поразному «открывают себя: одни – в виде условий, другие – в своих порождениях и трансформациях, в сменах своего места в личности, происходящих в процессе её развития» [4, с. 224]. Так, выполнение ребёнком задания классного руководителя составить генеалогическое древо своей семьи вначале было продиктовано его желанием получить похвалу педагога, в дальнейшем работа увлекла ребёнка – мотив обязательности преобразовался в мотив-интерес, который, в свою очередь, стал условием изменения отношения и к истории своей семьи, и, возможно, к истории родного края.

Параметрические объекты связаны отношениями детерминанты (восходящие и нисходящие), включения, сопряжения, выражающимися в том, что каждая «промежуточная»

категория по вертикали представляет собой явление по отношению к категории предшествующей и является сущностью по отношению к категории последующей.

Отношение сопряжения в указанном конструкте рассмотрим на следующем примере: пятиклассникам поручили принять участие в поисковой операции по сбору информации об участниках войны, проживающих в их микрорайоне. Порученное задание – стимул (S) – вызывает у учащихся определенный отклик (R). Прежде всего осуществляется процесс осмысления задания. Осмыслить – значит соотнести его с какой-либо категорией: легкое или трудное задание, новое или уже известное, для себя или для других, предполагает награду или нет и др. На основе осмысления (сущности) актуализируются потребности и мотивы (явления).

В имеющихся работах по нравственному развитию и воспитанию личности объектом внимания психологов часто становятся проблемы эмоций, настроения, поведения, личностного смысла, характера.

Меньшее внимание уделено понятию «совесть», определению его места среди других нравственных категорий. Морфологический анализ позволяет выделить в этом слове две части «со + весть». Обычно [5] дается следующая интерпретация: «То, что приходит вместе с вестью, с веданием, с осознанием. Во многих учениях (например, в философской концепции Рерихов) одно из основных утверждений заключается в том, что все беды и все зло человеческое происходят от невежества. Но слово «невежество» обозначает в данном случае, что человек не ведает, что творит. А вот когда он ведает результат своих действий,

когда он может этот результат полностью осознать и прочувствовать, то такой человек зла творить не станет, потому что чувство, пришедшее с веданием, совесть, просто-напросто не позволит ему творить худое дело».

В европейских языках слово «совесть» означает:

русский: - весть, ведание;
английский: - science (наука);
испанский: - ciencia (наука);
итальянский: - scienza (наука);
немецкий: - wissen (знание);
французский: - science (наука).

В представленной сетке «совесть» как структурный компонент психики расположен на границе с «моральной чувствительностью» и «переживанием». Муки совести сходят на нет, когда человек свое знание, «как он должен поступить», реализует в жизни. Следует обратить внимание на то, что нравственное знание как весть пришло из сферы должного, т. е. не из сферы корыстных эгоистических побуждений, а из устоявшихся и проверенных правил жизни в социуме: норм морали. Источники этих знаний многообразны. С ними ребенок знакомится дома, на улице, в играх и труде, в общении с друзьями и взрослыми. Первостепенными задачами они являются для педагогической деятельности.

Итак, значение опорной сетки в том, что она позволяет:

1. Уйти от разрозненного набора психологических понятий, систематизировать и структурировать этико-психологические понятия.

2. Установить взаимосвязи и взаимозависимости между компонентами множеств: когнитивных, эмоционально-мотивационных и поведенческих параметров.

3. Проследить влияние контро-

лируемых независимых переменных (мотивация, моральная чувствительность, совесть и др.) на зависимые переменные (поступок, привычки, характер, поведение и др.).

4. Определить детерминанты нарушений нравственного развития субъекта. Опорная сетка построена в соответствии с идеями восходящего и нисходящего детерминизма, что позволяет искать причину нравственной патологии, обозначенной компонентами верхних её уровней, в нижележащих слоях.

Нельзя не согласиться с точкой зрения профессора С. В. Познышева по поводу характерных особенностей моральной патологии. В его характеристике определены три степени нравственного вырождения личности [6].

1. Полное нравственное отупение, нравственная огрубелость с резко выраженным чувственно-эгоцентрическим складом характера.

2. Частичное проявление некоторых нравственных эмоций по отношению к близким лицам (членов семьи); вне этого тесного круга лиц наблюдаются нравственная бесчувственность и равнодушие.

3. Моральная хаотичность, при которой нравственное сознание «клочкообразно» (нравственная чувствительность в одних сферах отношений соединяется с нечувствительностью в других).

Благодаря выявленным взаимосвязям между параметрами возможно выявление издержек нравственного развития. В случае ослабления или выпадения какого-либо компонента или совокупности компонентов нравственная сфера деформируется, нарушается баланс присутствия в них нравственной нагрузки, наблюдает-

ся «сбой» в конгруэнтности параметров.

Рассмотрим виды параметрических связей в процессе достижения конгруэнтности между компонентами нравственной сферы.

Конгруэнтность (лат. *congruens*, *-ntis* - соразмерный, соответствующий) в широком смысле – равенство, адекватность друг другу различных элементов чего-либо (обычно - содержания, выраженного в различных формах, представлениях) или согласованность элементов системы между собой [7].

Конгруэнтность означает целостность, самосогласованность личности, меру соответствия Я – реального Я – идеальному, конструируемому в процессе само моделирования. Это - непротиворечивость его речи, представлений, убеждений и поступков между собой. Все компоненты личности работают вместе в «унисон», преследуя единую цель. В рамках исследования проблем нравственности такой единой целью является стремление человека к достижению добра. В этом случае взаимосвязь мыслей, чувств и действий личности мы называем «гармонично конгруэнтной» (гармонией). В случае же направленности личностных компонентов в противоположную сторону взаимосвязь между ними будет характеризоваться как «дисгармоничная».

Гармония и дисгармония в цепочке «знания – чувства, мотив – поступок» позволяют говорить о следующих вариантах конгруэнтности:

Вариант 1. Полная конгруэнтность.

1.1 Полная конгруэнтность (чувственно-осознанная линия поведения): знание нравственных норм →

нравственные чувства → нравственный мотив → нравственный поступок.

1.2. Полная конгруэнтность (осознанная линия поведения): знание (эмоционально-окрашенное) нравственных норм → нравственный мотив → нравственный поступок.

Вариант 2. Частичная конгруэнтность (чувственно-побуждаемая): нравственные чувства → нравственный мотив → нравственный поступок.

Вариант 3. Частичная конгруэнтность (ситуативная линия поведения): нравственные чувства → неосознанный мотив → нравственный поступок.

Вариант 4. Частичная конгруэнтность (немотивированная): зна-

ние нравственных норм → квазинравственный поступок.

Вариант 5. Частичная конгруэнтность (незавершенная линия поведения): знание нравственных норм → нравственные чувства → нравственные намерения.

Указанные варианты содержат в себе различные связи между параметрами нравственной сферы. Рассмотрим возможные типы взаимосвязей между когнитивными, эмоционально-мотивационными и поведенческими компонентами нравственной сферы, взяв за основу для их систематизации схему типизации жизненных позиций, предложенную Э. Берном [1] (см. табл. 2). В таблице знак «+» означает наличие качества нравственности, знак «-» указывает на его отсутствие.

Таблица 2 – Типы взаимосвязей между параметрами нравственной сферы

№ п/п	Параметры когнитивной составляющей	Параметры эмоционально-мотивационной составляющей	Параметры поведенческой составляющей	Типы взаимосвязей
1	+	+	+	«гармония»
2	+	+	-	«добрые намерения»
3	+	-	+	«пробел»
4	+	-	-	«старт»
5	-	+	+	«зов сердца»
6	-	+	-	«безволие»
7	-	-	+	«случайность»
8	-	-	-	«дисгармония»

Согласно таблице, 1 и 8 типы взаимосвязи являются сбалансированными, но диаметрально противоположными. Промежуточные типы имеют признаки дисбаланса, перемещающиеся от одного «полюса» к другому. Задача педагога – устранить дисбаланс, направить развитие

компонентов нравственной сферы по «вектору добра», создавать условия для укрепления линии «гармоничной конгруэнтности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые игра-

-
-
- ют люди. Люди, которые играют в игры. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 480 с.
2. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. СПб. : ЛГУ, 1984. – 176 с.
 3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб : Питер, 2002. – 512 с.
 4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / изд. 2-е. – М., Политиздат, 1977. – 304 с.
 5. Энциклопедия мудрости. – Россия, 2007. – 815 с.
 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medbasis.ru>
 7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
- Веденева Галина Ивановна, канд. пед. наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования, ГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»: Россия, 394043, г. Воронеж, ул. Березовая роща, 54.*
- Тел.: (908)1351369; e-mail: galina-5423@mail.ru.*
-

CHARACTERISTIC OF THE PARAMETERS OF MORAL SPHERE, THEIR SYSTEMATIZATION AND INTERCONNECTION

Vedeneeva Galina Ivanovna, Cand. Of Ped.Sci., Ass. Prof., honored worker of higher professional education, Institute for further training and retraining of educators. Russia.

Key words: *Moral sphere, cognitive, emotional-motivational parameters, behavioral parameters, base net, congruence.*

The article presents the author's ver-

sion of systematizing moral concepts in personal psychology. It defines the relative positions of moral sphere components in a base net. The work determines the types of possible congruent links between cognitive, emotional-motivational and behavioral parameters. The matters discussed are aimed at solving psychological problems of moral formation of a school student's personality.

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М. В. АРХИПОВА, Н. В. ШУТОВА

*ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет»,
г. Нижний Новгород*

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса формирования мотивации подростков при изучении иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Дан анализ особенностей учебной мотивации в подростковом возрасте. На основе результатов научного исследования даны рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: учебная мотивация, подростковый возраст, иностранный язык, музыкальное искусство, обучение.

Вопросы формирования мотивации и поддержания интереса к изучению иностранного языка относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогики и психологии. Актуальность исследования обусловлена современной социокультурной ситуацией, при которой иностранный язык становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества.

Проблема мотивации учения возникает с первых шагов обучения в школе. Однако, несмотря на то что проблеме мотивации учебной деятельности посвящено большое количество работ ученых (В. Г. Асеев, Н. Н. Бабич, Л. И. Божович, И. А. Васильев, В. К. Вилюнас, В. Г. Григорян, В. Г. Леонтьев, В. Ф. Моргун, В. С. Ильин, А. К. Маркова, П. М. Якобсон, J. W. Atkinson, S. P. Grossman, K. V. Madsen, G. Merphy, E. Resenfeld и

др.), исследований, в которых бы полно раскрывались особенности формирования мотивации к изучению иностранного языка учащихся подросткового возраста, в психолого-педагогической литературе недостаточно.

На важность анализа мотивационных детерминант в подростковом возрасте указывают многие исследователи, т. к. именно в этом возрасте складывается иерархия мотивов, приобретают устойчивость доминирующие мотивы (В. А. Аверин, А. М. Айламазьян, Е. Д. Божович, Т. Д. Дубовицкая, Л. П. Кичатинов, В. Ф. Моргун, Д. В. Ронзин, Ю. Е. Сосновикова, О. В. Хухлаева и др.). Как показывают исследования, именно в подростковом возрасте наблюдается резкое падение мотивации, что связано с особенностями иностранного языка как учебной дисциплины и с психофизиологическими особенностями самих подростков [7, 9, 11].

Для того чтобы найти наиболее

действенные приемы, способствующие повышению мотивации в среднем звене школы, необходимо проанализировать характерные особенности учебной мотивации учащихся младшего подросткового возраста. Разрабатывая концепцию настоящего следования, мы опирались на фундаментальные принципы психологической науки – о деятельности сущности человека (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); культурно-историческую теорию развития психики (Л. С. Выготский). Основаниями исследования послужили также психологические концепции мотивации учебной деятельности отечественных [3, 5, 8] и зарубежных ученых (А. Маслоу, К. Мадсен, Х. Хекхаузен), а также исследования в области музыкальной психологии (С. Н. Беляева-Экземплярская, Е. И. Николаева, В. И. Петрушин, П. П. Сокальская, Н. В. Шутова).

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей мотивации подростков при изучении иностранного языка. При проведении исследования ставились следующие конкретные задачи:

1. Подобрать и применить комплекс методик для изучения мотивации учения в школе и на уроках иностранного языка.

2. Изучить уровень и направленность учебной мотивации подростков.

3. Выявить особенности мотивации подростков при изучении иностранного языка по компонентам, входящим в мотивационную сферу: цели, мотивы, интересы, эмоциональное отношение.

4. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов.

В исследовании приняли уча-

стие 121 школьник подросткового возраста 6 классов 12–13 лет. Для проведения эксперимента мы выбрали средние общеобразовательные школы без углубленного изучения иностранных языков, в которых, согласно федеральному базисному учебному плану для образовательных учреждений, английскому языку отводится 315 часов из расчета трех учебных часов в неделю, и планируется к завершению обучения в основной школе достижение учащимися допорогового уровня А–2 подготовки по английскому языку.

Выделение показателей изучения мотивационной сферы учащихся подросткового возраста при овладении иностранным языком позволило нам провести диагностику особенностей учебной мотивации подростков, используя следующий психодиагностический комплекс:

1. Определение уровня интереса подростков к изучаемому предмету проводилось с помощью первого раздела методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (2003).

2. Эмоциональное отношение к изучаемому предмету выявлялось вторым разделом методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (2003).

3. Для определения целей изучения иностранного языка подростками был также использован второй раздел методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (2003).

4. На исследование соотношения социальных и познавательных мотивов учения были направлены третий раздел методики Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения

к учению и к учебным предметам» (2003) и «Методика изучения мотивов учения школьников» А. А. Реана и В. А. Якунина (2003).

5. Для выявления уровня школьной мотивации при изучении иностранного языка подростками использовался модифицированный опросник Н. Г. Лускановой «Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся». Опросник был модифицирован с целью возможности его использования на примере иностранного языка с учащимися подросткового возраста.

6. С целью изучения направленности на доминирование внешней или внутренней мотивации нами был применен «Тест-опросник направленности учебной мотивации» Т. Д. Дубовицкой (2002).

Проводя эксперимент с целью изучения особенностей мотивации подростков при изучении иностранного языка, мы исходили из того, что мотивация является многоуровневой системой, в которой одни побуждения осознаются лучше, другие – хуже, а некоторые не осознаются вообще. Нам было важно определить не столько наличие или отсутствие учебной мотивации, сколько увидеть ее структуру, особенности компонентов, входящих в мотивационную систему подростков, выделить ведущие и соподчиненные мотивы, побуждающие подростка к изучению иностранного языка, и их место в иерархии учебной деятельности школьников.

Анализ результатов эксперимента, характеризующих учебную мотивацию подростков при изучении иностранного языка, позволил сделать следующие выводы:

1. Уровень интереса, проявляемого подростками к изучению иностранного языка, невысок. Английский

язык как наиболее предпочитаемый предмет был выбран лишь 9,8% учащихся подросткового возраста. При этом каждый десятый подросток выделяет иностранный язык как наименее привлекательный среди всех изучаемых предметов. Отсутствие интереса является фактором, негативно влияющим на любую деятельность, в том числе и учебную. Соответственно отсутствие интереса к иностранному языку со стороны учащихся будет негативно сказываться на процессе и результате учебной деятельности.

2. Из причин, отрицательно влияющих на эмоциональное отношение подростка к изучению иностранного языка, наиболее ярко выделяются трудность языка в усвоении и отсутствие интереса к предмету со стороны товарищей. Результаты эксперимента показывают, что подростки осознают важность владения иностранным языком в современном мире, однако большинство из них испытывают негативные эмоции при изучении предмета. Поэтому заострение внимания на эмоциональную составляющую учебной деятельности является необходимой.

3. Цели изучения иностранного языка подростки связывают с пониманием значимости предмета для дальнейшей деятельности. 60,2% школьников указывают на необходимость изучения данного предмета для поступления в высшие учебные заведения, достижения желаемой карьеры, успеха в жизни. Каждый четвертый подросток цель изучения иностранного языка видит в получении одобрения со стороны учителя и занятии достойного места среди товарищей.

4. Преобладающими в учебной деятельности подростков являются социальные мотивы учения.

Невысокий процент подростков ориентирован на получение глубоких и прочных знаний, самостоятельную работу в ходе учебной деятельности. Познавательные мотивы составляют лишь 24,6%, что, безусловно, неблагоприятным образом сказывается на результатах обучения подростков иностранному языку.

5. Средний уровень с доминированием внешней мотивации является преобладающим при изучении иностранного языка подростками. Низкий уровень мотивации наблюдается у 35,6% подростков, при этом число учащихся, имеющих высокий уровень мотивации при изучении английского языка, составляет менее одного процента. Беседа с подростками позволила выявить причины низкого интереса к изучению языка. Основными из них являются однотипные задания, выполняемые на уроках, отсутствие интересных для подросткового возраста тем для обсуждения.

6. При изучении иностранного языка учащимися подросткового возраста наблюдается направленность на доминирование внешней мотивации. Несмотря на то что высокий процент подростков осознает важность английского языка, возникающие трудности снижают интерес к предмету. Таким образом, достаточно быстро пропадает встречная активность, и, как результат, мотивация к изучению иностранного языка начинает падать. 53,6% подростков считают выполняемые задания по английскому языку неинтересными, и наличие возможных негативных последствий в случае невыполнения упражнений является побудительным фактором в процессе изучения иностранного языка. Из беседы с подростками мы выяснили, что повысить уровень мо-

тивации подростков можно при условии использования разнообразных творческих заданий.

Полученные данные показали, что проблема поиска наиболее действенных приемов, способствующих повышению мотивации к изучению иностранного языка, является актуальной. Исследователи предлагают различные методики повышения мотивации учащихся при обучении иностранным языкам, такие как: создание ситуации успеха (Oxford J, 1994), организация коллективного обучения (Dognuei Z., 1994), использование яркого лингвострановедческого материала [4, 12], строение учебного процесса на основе совместной деятельности (В. Н. Перевозчикова, 2005) и др.

Но последнее десятилетие внимание авторов привлекает идея использования музыки на уроках иностранного языка, т. к. именно музыка оказывает огромное влияние на эмоциональную сферу учащихся, а эмоции являются целепобудительной функцией любой деятельности [1, 9, 13, 14]. Положительное влияние музыки на личность человека отмечается О. А. Апраксиной, В. М. Бехтеревым, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др.

Мы полагаем, что механизм взаимодействия иностранного языка и музыки способен положительно влиять на каждого ребенка как субъекта обучения. Следовательно, возможно мотивировать, стимулировать и оптимизировать изучение иностранного языка, основываясь на музыкальном искусстве. Поэтому проблему использования музыки при овладении иностранным языком мы считаем актуальной и достойной специального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян К. З. Восприятие музыки и его роль в формировании характера подростка // Межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МПУ, 1993. – 138 с.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М. : Мысль, 1976. – 159 с.
3. Божович Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. – М. : Знание, 1979. – 40 с.
4. Горбушина О. В. Формирование мотивации младших школьников к изучению иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2007. – 21 с.
5. Давыдов В. В., Маркова А. К., Шумилин Е. А. Психологические проблемы формирования у школьников потребности и мотивов учебной деятельности // Межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МОПИ, 1980. – 129 с.
6. Дубовицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации школьника // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 73–79.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
9. Минаева И. Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С. 42–44.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. – М. : Композитор, 1997. – 163 с.
11. Рыжов В. В. Иноязычные способности. – Н.Н. : НГЛУ, 2001. – 193 с.
12. Саланович В. А. Проблема мотивации и роль упражнений при обучении французскому языку в старших классах // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 15–18.
13. Шутова Н. В. Музыка как средство активизации учебной деятельности: монография. – Н.Н. : НГПУ, 2000. – 125 с.
14. Moore D. G., Burland K., Davidson J. W. The social context of musical success: a developmental account // British Journal of Psychology. – 2003. – Vol. 94. – P. 529–550.
15. Zembylas M. Emotions and teacher Identity: a post structural perspective // Teachers and Teaching: theory and practice. – 2003. – Vol. 9. – P. 213–238.

Архипова Мария Владимировна, аспирант, ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет»: Россия, 603005, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

Шутова Наталья Вадимовна, преподаватель, ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет»: Россия, 603005, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1.

Тел.: (831) 2441477; e-mail: arhipovnn@yandex.ru

SPECIFIC FEATURES OF STUDY MOTIVATION OF YOUNG TEENAGERS STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

Arkhipova Maria Vladimirovna, post-graduate student, Nizhny Novgorod State Pedagogics university. Russia.

Shutova Natalia Vadimovna, lecturer, Nizhny Novgorod State Pedagogics university. Russia.

Key words: learning motivation, adolescence, foreign language, musical art, training.

The article is dedicated to the study of forming motivation in teenagers studying a for-

foreign language in a secondary school. It analyzes the specific features of study motivation in teenage years. Recommendations on optimizing the study process are given based on scientific research results.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА

Ю. С. КОСТРОВА

*ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина»,
г. Рязань*

Аннотация. В статье рассматривается интеллектуальная компетентность студентов. Дано определение интеллектуальной компетентности, раскрыты структура и содержание интеллектуальной компетентности студента. Компоненты интеллектуальной компетентности соотнесены с показателями и уровнями ее сформированности.

Ключевые слова: компетентность, интеллектуальная компетентность, структура интеллектуальной компетентности, уровни интеллектуальной компетентности.

В современных условиях модернизации и динамичного развития всех сфер жизни общества особую остроту приобретает проблема подготовки нравственных специалистов, способных системно мыслить и действовать, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, владеющих информационными технологиями и обладающих развитым чувством патриотизма [5]. Однако российское образование на данный момент не отвечает современным реалиям. Студенты не только не способны к творческой активности, не имеют навыков самостоятельной работы, но и не умеют применять уже имеющиеся знания для решения разнообразных проблем. В этой связи перед образованием встала важная задача подготовки специалистов, не просто владеющих профессиональными знаниями и умениями, но и обладающих ключевыми компетенциями [5].

Анализ работ, посвященных изучению природы компетентности (В. Н. Введенский, И. А. Зимняя, С. В. Злобин, А. К. Маркова, А. Н. Тубельский, А. В. Хуторской и др.),

позволяет сделать вывод о том, что базовой составляющей профессионализма личности выступает интеллектуальная компетентность. По словам В. Н. Введенского, это детерминировано тем, что «интеллект определяет успешность любой деятельности» [2, с. 53]. В то же время, на наш взгляд, не менее значимой является составляющая социокультурных качеств будущего специалиста, определяющих направленность и способ использования профессиональных способностей в окружающем пространстве бытия человека.

Как показал анализ психолого-педагогической теории, изучению интеллектуальной компетентности и проблемам ее формирования посвящено небольшое количество исследовательских работ (Л. В. Арьяева, Е. Ю. Савин, О. Н. Ярыгин). О. Н. Ярыгин под интеллектуальной компетентностью понимает единство интеллектуальных способностей и креативности [9, с. 13]. Однако данная трактовка, на наш взгляд, не является достаточно полной, так как не включает компонентов личностного

содержания. Более содержательным является определение, представленное Л. В. Арьевой. Она определяет интеллектуальную компетентность как способность к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются понятия, явления, процессы и связи между ними, выражается в приобретении, применении и преобразовании учащимся знаний для саморегуляции, установления взаимоотношений [1, с. 32]. С точки зрения Е. Ю. Савина, компетентность выступает как свойство интеллекта «второго уровня». В рамках разработанной им онтологической теории ученый предлагает при изучении интеллектуальной компетентности рассматривать не ее свойства, а психологический носитель этих свойств, которым является «индивидуальный ментальный опыт человека» [6, с. 114]. В качестве составляющих ментального опыта Е. Ю. Савин рассматривает дивергентные и конвергентные способности, креативность и познавательные стили.

В нашем исследовании интеллектуальная компетентность студентов рассматривается как единство логических приемов умственной деятельности, интеллектуальных способностей, креативности и способности к самообразованию и самовоспитанию. Сущность интеллектуальной компетентности студента заключается в его умении оценивать, диагностировать, прогнозировать, мыслить и действовать нелинейно, системно и креативно, способности принимать ответственные решения, анализируя возможные последствия. Интеллектуальная компетентность проявляется также в способности ориентироваться в мире духовных ценностей, отражающих разные

культуры и мировоззрения, разделять морально-этические нормы общества. Интеллектуальная компетентность предполагает, что студент обладает активной лидерской позицией, мотивированным стремлением к профессиональному росту, саморазвитию и самообразованию, владеет информационными технологиями, готов к инновациям.

Разработка структуры интеллектуальной компетентности имеет в своей основе идеи ученых о компонентном составе компетентности. Анализ научной литературы (И. А. Зимняя, Л. М. Митина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.) позволяет говорить об отсутствии у педагогов и психологов единой точки зрения относительно структуры компетентности. Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской в структуре компетентности выделяют четыре компонента: мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный и деятельностный [7, 8]. С. А. Дружилов, предлагает рассматривать мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный, рефлексивный компоненты [3]. И. А. Зимняя выделяет мотивационный, смысловой, отношенческий и регуляторный компоненты в структуре компетентности [4].

Опираясь на идеи ученых о структуре компетентности, мы рассматриваем структуру интеллектуальной компетентности как единство мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, коммуникативного, рефлексивно-оценочного компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент характеризует наличие ценностных ориентаций и мотивов выполнения деятельности и является базовым в формировании ин-

теллектуальной компетентности студентов. Он создает эмоционально-положительное отношение и определяет смысл учебно-познавательной деятельности, оказывая влияние на когнитивный и деятельностный компоненты. Данный компонент направлен на формирование у будущего специалиста интереса к выбранной профессии, понимание своего места в ней, побуждает к результативной, плодотворной работе, саморазвитию.

Когнитивный компонент характеризуется наличием знаний, необходимых для выполнения своей профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент определяется способностью оптимально использовать знания и умения для решения профессиональных задач.

Коммуникативный компонент определяется умением грамотно и четко излагать свои мысли, аргументировать, прогнозировать, анализировать, строить межличностные отношения, выбирая оптимальный стиль общения.

Рефлексивно-оценочный компонент характеризуется умением контролировать и оценивать результаты своей деятельности.

Компоненты интеллектуальной компетентности можно соотнести с уровнями ее развития. В развитии интеллектуальной компетентности студентов мы выделяем четыре уровня:

1. Низкий уровень. Студент обладает базовым набором знаний, способен применить их при решении стандартных задач. Владеет основными мыслительными операциями.

2. Средний уровень. Студент владеет основным комплексом знаний и умений, способен применять их для решения поставленных ал-

горитмических задач, а также задач, требующих нестандартного подхода. Владеет логическими приемами умственной деятельности, хорошо ориентируется в учебном диалоге.

3. Выше среднего. Студент обладает прочной системой знаний, способен к их постоянному обновлению, умеет грамотно выстраивать логику рассуждений и доказательств, способен прогнозировать и оценивать результаты своей деятельности. Обладает навыками командной работы.

4. Высокий уровень. Студент обладает глубокими знаниями, способностью овладения новой информацией, необходимой для решения поставленной проблемы, умением решать творческие, нестандартные задачи, оценивать возможные последствия принимаемых решений. Он способен вести дискуссии по существу обсуждаемой проблемы, работать в группе, владеет логическими приемами умственной деятельности, владеет информационными технологиями, способностью применять имеющиеся знания, умения, навыки к жизненным ситуациям и задачам профессионального характера, способностью к рефлексии.

Соотношение компонентов, показателей и уровней сформированности интеллектуальной компетентности представлено в таблице 1.

Дальнейшее уточнение специфики интеллектуальной компетентности предполагает разработку критериев и способов оценки и условий ее формирования.

Таблица 1 – Соотношение компонентов, показателей и уровней сформированности интеллектуальной компетентности

Компоненты	Показатели	Уровни			
Когнитивный	Воспроизведение готовых знаний	Низкий			
	Владение основными мыслительными операциями				
Деятельностный	Применение знаний в нестандартной ситуации	Средний			
Коммуникативный	Способность к ведению учебного диалога	Выше среднего			
	Умение работать в группе				
Рефлексивно-оценочный	Способность к рефлексии				
Мотивационно-ценностный	Мотивация	Высокий			
	Способность к самообразованию				

ЛИТЕРАТУРА

1. Арьяева Л. В. Дидактические условия формирования интеллектуальной компетентности учащихся в информационном взаимодействии с учителем : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Дружилев С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 42 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
6. Савин Е. Ю. Перспективы изучения интеллектуальной компетентности на основе онтологической теории интеллекта // Психология когнитивных процессов : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. – Смоленск: Универсум, 2007. – С. 112–117.
7. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–28.
8. Хуторской А. В. Общепредметное

содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002. – 160 с.

9. Ярыгин О. Н. Формирование интеллектуальной компетентности студентов ИТ-специальностей в процессе изучения дискретной математики: автореф. ... канд. пед.

наук. – Тольятти, 2007.

*Кострова Юлия Сергеевна, ассистент кафедры «Высшая математика», ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева»: Россия, 390044, г. Рязань, ул. Костычева, д. 1
e-mail: julia-alpha@rambler.ru*

INTELLECTUAL COMPETENCE OF A STUDENT: CONTENT AND STRUCTURE

Kostrova Yulia Sergeevna, assistant lecturer, "Higher mathematics" department, Ryazan State Agrotechnological university named after P.A. Kostychev. Russia.

Key words: Competence, intellectual competence, intellectual competence structure, levels of intellectual competence.

The article looks at the intellectual competence of students. It defines intellectual competence, describes the structure and content of a student's intellectual competence, and correlates its components with the indicators and levels of its formation.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

Т.В. ШЕНДЕЛЬ

*ФБГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»,
г. Красноярск*

Аннотация. В статье представлено понятие «профессионально-этический потенциал студента». Определены критерии, показатели и уровни его проявления, на основании чего разработана и описана диагностическая методика изучения. В результате ее использования определен уровень проявления профессионально-этического потенциала студентов различных направлений подготовки.

Ключевые слова: профессионально-этический потенциал студента, критерий, показатель, уровень проявления, диагностическая методика, актуализация профессионально-этического потенциала студента.

На основе методологического и психолого-педагогического анализа понятия «профессионально-этический потенциал студента» выявлено его содержание: совокупность реальных профессионально-нравственных потребностей, возможностей, средств их реализации, осознанных действий в ситуациях морального выбора на основе знаний морали, профессионально-нравственных умений, ценностного отношения к ним, что в единстве и взаимосвязи определяет профессионально-этическую компетентность. Данная компетентность необходима для овладения организационно-управленческой, социально-психологической и другими видами деятельности, которые являются обязательными и отражены в государственных образовательных стандартах третьего поколения.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что не нашли своего освещения вопросы, связанные с критериями, показателями и уров-

нями проявления профессионально-этического потенциала студента.

Понятие «критерий» в переводе с греческого «*kriterion*» означает средство для решения. Иными словами, критерий – это признак, на основании которого производятся оценка, определение, классификация чего-нибудь; мерило суждения, оценки. Педагогическая рефлексия основных идей, связанных с формированием профессионально-этического потенциала, позволила в качестве критериев, характеризующих данный потенциал студента, выделить познавательный, морально-регулятивный, нравственно-коммуникативный, каждый из которых характеризуется основными показателями, отражающими сущность исследуемой категории и указывающими на необходимый результат.

Отметим, что проявления профессионально-этического потенциала могут иметь разные уровни. Опираясь на определения и характеристику уровней потенциала в работах, пред-

ставленных И. В. Дрыгиной, В. В. Игнатовой, Е. А. Мухамедвалеевой и других, выделены уровни его проявления у студента, в основание которых положены частота проявления, качество овладения студентом профессионально-этической компетенцией и способность к регуляции соответствующей деятельности. Выделены обобщенные характеристики каждого из уровней:

– компетентностно-нормативный – характеризуется постоянным проявлением потенциала в модусе полного владения профессионально-этической компетенцией (студент обладает профессионально-этическими знаниями, умениями и навыками, способен без усилия применять их в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора);

– избирательно-проективный – характеризуется ситуативным проявлением потенциала в модусе недостаточно полного владения профессионально-этической компетенцией (студент обладает профессионально-этическими знаниями, умениями, но не всегда способен без усилий применять их в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора);

– утилитарно-прагматический – характеризуется проявлением потенциала в модусе недостаточно полного владения профессионально-этической компетенцией с ориентацией исключительно на практическую пользу и выгоду (студент обладает профессионально-этическими знаниями и умениями, но применяет их в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора лишь с пользой для себя или не применяет вообще).

Принимая во внимание основные требования личностно-ориен-

тированного подхода к диагностике, М. И. Шиловой (программа должна отражать изучаемое явление и строиться на основе системно-структурного анализа) разработана диагностическая методика изучения уровня сформированности профессионально-этического потенциала студента, в основу которой положены его критерии (познавательный-ценностный, морально-регулятивный, нравственно-коммуникативный), показатели их проявления в процессе профессиональной подготовки с учетом выделенных уровней (компетентностно-нормативный, избирательно-проективный, утилитарно-прагматический).

Разработанная диагностическая методика представляет собой совокупность специально разработанных процедур: самооценку, среднюю оценку сокурсников и экспертную оценку профессионально-этического потенциала студента. В таблице 1 представлены критериальные характеристики изучения данного потенциала.

Для выявления уровня проявления профессионально-этического потенциала студента использовались «оценочные шкалы», условно обозначенные: Х – характерно по большинству признаков; О – характерно по отдельным признакам; Н – скорее всего, не характерно. Корректность предложенной методики обусловлена тем, что «измерение» проявления профессионально-этического потенциала осуществлялось не в баллах, а в качественных характеристиках. Далее, в целях перевода качественных показателей в количественные, каждому уровню проявления профессионально-этического потенциала были условно присвоены баллы: Х – 3 балла; О – 2 балла; Н – 1 балл.

Таблица 1 – Критериальные характеристики изучения профессионально-этического потенциала студента в процессе его профессиональной подготовки

Критерии	Характеристика проявления критериев	Уровень
1	2	3
Познавательный-ценностный	Свободно владеет целостными знаниями в области этики о нормах, принципах и др. и обогащает их; постоянно обращает внимание на информацию ценностно-нравственного характера; полностью осознает и принимает профессионально-этические нормы и принципы независимо от ситуаций и обстоятельств; полностью понимает и принимает ценности окружающего общества, ориентируется на них в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора.	X
		O
		H
Морально-регулятивный	Руководствуется в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора посредством осознания образа «идеальной» профессионально-этической личности, профессионально-этических знаний независимо от ситуаций и обстоятельств; развиты самосознание и самооценка собственных профессионально-этических норм, принципов и др.; осознает значимость актуализации профессионально-этического потенциала для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия с окружающим миром.	X
		O
		H
Нравственно-коммуникативный	Готов к нравственному общению с окружающими, устанавливает нравственно-деловой контакт в процессе деятельности, осуществляет нравственный выбор; поддерживает устойчивые профессионально-этические взаимоотношения с окружающими независимо от ситуаций и обстоятельств и др.; ориентирован на принятие другого человека и взаимопонимание; владеет многими нравственными коммуникативными стратегиями и применяет их в деятельности, поведении и ситуациях нравственного выбора.	X
		O
		H

Для расчета средней оценки курсников и средней оценки экспертов по каждому критерию все оценки суммировались и делились на их количество.

Процедура получения комплексного критерия профессионально-этического потенциала студента (АПЭП) осуществлялась по формуле:

$$A_{\text{пэп}} = 0,33 \cdot A_{\text{п-ц}} + 0,33 \cdot A_{\text{м-р}} + 0,33 \cdot A_{\text{н-к}} \quad (1),$$

где $A_{\text{пэп}}$ – численное значение комплексного критерия профессионально-этического потенциала студента;
 $A_{\text{п-ц}}$ – численное значение средней оценки по познавательному критерию профессионально-этического потенциала студента;
 $A_{\text{м-р}}$ – численное значение сред-

ней оценки по морально-регулятивному критерию профессионально-этического потенциала студента;
 $A_{\text{н-к}}$ – численное значение средней оценки по нравственно-коммуникативному критерию профессионально-этического потенциала студента.

Уровни профессионально-

этического потенциала студента: компетентностно-нормативный, избирательно-проективный, утилитарно-прагматический – оценивались при помощи соответствующих интервалов 3–2,6 (характерно по большинству признаков); 2,5–1,9 (характерно по отдельным признакам); 1,8–0 (скорее всего, нехарактерно). Сопоставляя численное значение комплексного критерия профессионально-этического потенциала с числовыми интервалами выделенных уровней, определен уровень, на котором находится профессионально-этический потенциал студента.

Отметим, что активными субъектами самоизучения и изучения профессионально-этического потен-

циала явились студенты разных направлений подготовки: 080200.62 – «Менеджмент» (экспериментальная группа 1 – 172 человека), 230100.62 – «Информатика и вычислительная техника» (экспериментальная группа 2 – 138 человек), 151000.62 – «Технологические машины и оборудование» (экспериментальная группа 3 – 113 человек), 250700.62 – «Ландшафтная архитектура» (экспериментальная группа 4 – 91 человек), 080400.62 «Управление персоналом» (экспериментальная группа 5 – 113 человек). Таким образом, всего в исследовании приняли участие 627 студентов очной формы обучения.

Результаты диагностической методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение студентов экспериментальных групп (ЭГ - 1, 2, 3, 4, 5) по уровню проявления профессионально-этического потенциала

Группы, чел.		Критерии и уровни проявления профессионально-этического потенциала студента (К-Н – компетентностно-нормативный, И-П – избирательно-проективный, У-П – утилитарно-прагматический)											
		Познавательностно-ценностный			Морально-регулятивный			Нравственно-коммуникативный			Общий уровень		
		К-Н	И-П	У-П	К-Н	И-П	У-П	К-Н	И-П	У-П	К-Н	И-П	У-П
ЭГ-1, 172	%	7,6	72,1	20,3	4,7	69,2	26,2	4,7	68,6	26,7	7,0	70,9	22,1
	чел.	13	124	35	8	119	45	8	118	46	12	122	38
ЭГ-2, 138	%	0	33,3	66,7	0	16,7	83,3	0	66,7	33,3	0	33,3	66,7
	чел.	0	46	92	0	23	115	0	92	46	0	46	92
ЭГ-3, 113	%	0	75,2	24,8	0	56,6	43,4	6,2	31,9	61,9	0	50,4	49,6
	чел.	0	85	28	0	64	49	7	36	70	0	57	56
ЭГ-4, 91	%	0	38,5	61,5	0	46,2	53,8	0	38,5	61,5	0	38,5	61,5
	чел.	0	35	56	0	42	49	0	35	56	0	35	56
ЭГ-5, 113	%	8	30,1	61,9	0	67,3	32,7	3,5	70,8	25,7	3,5	53,1	43,4
	чел.	9	34	70	0	76	37	4	80	29	4	60	49
Всего, 627	%	3,5	51,7	44,8	1,3	51,7	47	3	57,6	39,4	2,6	51	46,4
	студ.	22	324	281	8	324	295	19	361	247	16	320	291

Соотношение уровней проявления (компетентностно-нормативный, избирательно-проективный, утилитарно-прагматический) профессио-

нально-этического потенциала студентов экспериментальных групп (ЭГ-1, 2, 3, 4, 5) наглядно представлено в виде гистограммы на рисунке 1.



Рисунок 1. Соотношение уровней проявления профессионально-этического потенциала студентов экспериментальных групп

Данные диаграммы свидетельствуют, что на начало опытно-экспериментальной работы доля студентов экспериментальных групп, для которых характерен компетентностно-нормативный уровень проявления профессионально-этического потенциала, значительно мала и составляет 12 студентов из 172 (или 7%) в ЭГ-1 и 4 студента из 113 (или 3,5%) в ЭГ-5. В остальных экспериментальных группах (ЭГ-2, 3, 4) студенты, для которых соответствует данный уровень проявления, отсутствуют.

В основном для студентов экспериментальных групп характерен либо избирательно-проективный, либо утилитарно-прагматический уровни проявления профессионально-этического потенциала. Преобладание избирательно-проективного уровня проявления профессионально-этического потенциала в экспериментальных группах ЭГ-1 – 122 студента из 172 (или 70,9%) и ЭГ-5 – 60 студентов из 113 (или 53,1%) в сравне-

нии с другими, возможно, связано с их ориентацией на взаимодействие с другим в профессиональной сфере (080200.62 – «Менеджмент», 080400.62 – «Управление персоналом»). Следует отметить, что в государственных образовательных стандартах третьего поколения данных направлений подготовок предусмотрен широкий спектр дисциплин, освоение которых предполагает формирование компетенций, имеющих профессионально-этическую составляющую. Для студентов иных экспериментальных групп (ЭГ-2, 3, 4) преимущественно характерен утилитарно-прагматический уровень проявления профессионально-этического потенциала: ЭГ-2 – 92 студента из 138 (или 66,7%); ЭГ-3 – 56 студентов из 113 (или 49,6%); ЭГ-4 – 56 студентов из 91 (или 61,5%).

Таким образом, реализация диагностического подхода к изучению уровня проявления профессионально-этического потенциала позволила определить реальный уровень его

сформированности и «зону его ближайшего развития» у студентов, что определило необходимость актуализации их профессионально-этического потенциала в процессе профессиональной подготовки, под которой нами понимается целенаправленно организованная педагогическая деятельность, направленная на перевод из потенциального состояния в реальное профессионально-нравственных потребностей, возможностей, средств их реализации в ситуациях морального выбора на

основе овладения профессионально-этическими образцами поведения, способами их осознанного осуществления.

Шендель Татьяна Владимировна, соискатель, кафедры «Психология и педагогика», ФБГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»: Россия, 660049 г. Красноярск, ул. Марковского, 57А-6А.

Тел.: (391) 2271220; e-mail: Shendeltatjana@rambler.ru

ON THE STUDY OF PROFESSIONAL AND ETHICAL POTENTIAL OF A STUDENT

Shendel Tatyana Vladimirovna, applicant, "Psychology and pedagogics" department, Siberian State Technological university. Russia.

Key words: Professional and ethical potential of a student, criterion, indicator; manifestation level, diagnostic methods, actualization of the professional and ethical potential of a student.

The article presents the notion of "professional and ethical potential of a student". It determines the criteria, indicators and levels of its manifestation and describes the diagnostic methods of its study. The result of their implementation is the determination of the level of professional and ethical potential manifestation in students of various disciplines.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИЖЕГОРОДСКОМ РЕГИОНЕ

Р. Ю. БЕЛОУСОВА

*ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»,
г. Нижний Новгород*

Аннотация. В регионах России продолжается работа по реализации Приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО). Автор статьи, осмысливая инновационные процессы в системе образования России, выстраивает концептуальную модель технологии развития вариативных форм дошкольного образования в регионе, сверяет стратегические замыслы с результатами и представляет вниманию коллег опыт научно-исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности кафедры по обозначенной проблеме.

Ключевые слова: технология, вариативные организационные формы, региональная стратегия, концептуальная модель.

Современное дошкольное образование претерпевает значительные изменения. В письме органам государственной власти субъектов РФ в сфере образования от 31 января 2008 г. № 03-133 отмечено, что «достижение оптимального уровня развития каждого ребенка дошкольного возраста, обеспечивающего его успешность в школе, – одна из приоритетных задач развития образования в Российской Федерации. Ее решение невозможно без гибкой, многофункциональной системы дошкольного образования, обеспечивающей конституционное право каждого гражданина России на общедоступное и бесплатное дошкольное образование» [5].

«Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» предусматривают переход дошкольного образования на новое содержание и формы его организации, отвечающие современным потребностям

социально-экономического развития страны [6].

Проблема общедоступности дошкольного образования решается сегодня за счет строительства новых дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), реконструкции старых зданий. Для изыскания свободных мест используются внутренние резервы системы дошкольного образования: перепрофилирование, открытие дополнительных групп в функционирующих дошкольных учреждениях, а также использование пустующих помещений в образовательных учреждениях другого типа.

В настоящее время основной организационной формой дошкольного образования являются детский сад полного дня и его виды, утвержденные в нормативных документах Министерства образования и науки РФ.

Научная концепция «Дошкольное образование как ступень системы общего образования» под общей

редакцией В. И. Слободчикова, доктора психологических наук, академика РАО, является основополагающей для научного исследования кафедры управления дошкольным образованием по разработке, апробации и внедрению технологии развития вариативных форм дошкольного образования в регионе. В концепции намечены перспективы развития дошкольного образования в совокупности его вариативных организационных форм [4].

Очевидным, по мнению авторов, является то, что все организационные формы охватывают и детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет), или так называемый «предшкольный» этап образования. Относительно этой возрастной категории речь в концепции идет именно как о «дошкольной образовательной группе», а не о классах раннего развития при школах.

В научной концепции отмечено, что основная проблема в настоящее время заключается в недостатке числа дошкольных учреждений, вариативных форм образования, а также нормативно-правового и финансового обеспечения последних.

Предложенный в концепции перечень вариативных организационных форм был изложен в методических рекомендациях Министерства образования и науки РФ по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста от 25.12.2006 г. № 03-2998. К ним относятся:

- детский сад полного дня;
- группы кратковременного пребывания;
- группы для детей старшего дошкольного возраста на базе ОУ, различных культурно-образовательных центров и центров дополнительного образования;

- дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ.

Заметим, что перечисленные формы имеют разную степень включенности в систему дошкольного образования, в которой мы можем выделить на сегодняшний день как минимум три составляющие:

- государственное (федеральный и муниципальный уровень) дошкольное образование с гарантией его доступности;

- негосударственное дошкольное образование, отвечающее запросам родителей как основных заказчиков образовательных услуг;

- «этно-конфессиональное» образование детей дошкольного возраста, отвечающее запросам родителей (законных представителей) в освоении их детьми духовно-нравственных ценностей отечественной культуры.

В настоящее время в образовательной практике в разных вариативных формах реализуются три основные модели обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования детьми из разных социальных групп и слоев населения [5].

1. Модель реализуется в группах полного дня для детей дошкольного возраста на базе общеобразовательных учреждений по основной общеобразовательной программе дошкольного образования.

2. Модель реализуется в группах кратковременного пребывания детей.

3. Модель реализуется в условиях семейного воспитания.

Мы считаем, что в письме Министерства образования и науки РФ от 31 января 2008 г. своевременно определены нормативные и финансово-экономические меха-

низмы внедрения данных моделей. Приведение нормативно-правовой базы в соответствие с данным документом, а также реальное осуществление их нормативного долевого финансирования органами государственной власти субъектов РФ в сфере образования позволят сделать процесс развития вариативных форм дошкольного образования управляемым, а само образование – качественным.

В соответствии с вышеуказанными нормативными документами Министерства образования и науки РФ кафедрой управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «НИРО» в Нижегородской области осуществляется опытно-экспериментальная работа по технологическому обеспечению инновационных процессов развития вариативных форм дошкольного образования [5].

Мониторинговые исследования показывают, что в настоящее время для системы дошкольного образования Нижегородской области характерны следующие позитивные тенденции:

- востребованность дошкольного образования родителями;
- видовое разнообразие дошкольных образовательных учреждений;
- разнообразие спектра образовательных услуг, предоставляемых дошкольными учреждениями;
- общая тенденция к функционированию и развитию вариативных форм дошкольного образования [1].

В то же время существует ряд проблем, сложившихся в условиях современной социально-экономической ситуации: недостаточное финансирование дошкольных образовательных учреждений и количество детских са-

дов, проблема кадрового обеспечения и др.

В этой связи возникли противоречия между:

- потребностями родителей в дошкольном образовании и невозможностью попасть в детский сад из-за сокращения сети ДОУ;

- потребностями ребенка в общественном дошкольном образовании и невозможностью обеспечить его пребывание в детском саду по причине малообеспеченности семьи;

- потребностями родителей в услугах педагогов – домашних воспитателей, преподавателей по подготовке ребенка к школе и отсутствием специалистов для работы в условиях домашнего образования;

Таким образом, основная проблема, решение которой требует усилий со стороны всех субъектов системы образования, – создание необходимых условий для эффективного функционирования и развития организационных вариативных форм дошкольного образования.

Анализ состояния существующей проблемы выявил следующие негативные тенденции:

- несоответствие нормативно-правовой базы документам, регламентирующим образовательную деятельность в условиях вариативных форм дошкольного образования;

- непродуманность финансового обеспечения вариативных организационных форм;

- отсутствие полной картины мониторинга вариативных форм дошкольного образования (количество детей в отдельно взятых районах, количественный и качественный анализы форм организации, содержания, ресурсного, в том числе методического, обеспечения, состава и образовательного ценза педа-

гогов, работающих с детьми, и пр.);

- отсутствие у педагогов, работающих с детьми, специальной подготовки для работы в сфере дошкольного образования в условиях вариативных организационных форм.

Стратегической целью научно-исследования явилась разработка региональной модели дошкольного образования, представляющая собой качественно новую структурно-функциональную систему, наполненную современным вариативным содержанием во всем многообразии организационных форм.

Стратегическая задача – экспериментальная разработка управленческих, образовательных и мониторинговых стратегий деятельности по созданию региональной модели дошкольного образования.

Научно-исследовательская и опытно-экспериментальная деятельность кафедры управления дошкольным образованием осуществляется с учетом социальных факторов модернизации и предусматривает:

- выполнение социального заказа государства по модернизации дошкольного образования в условиях образовательного комплекса Нижегородской области;

- реализацию основных мероприятий по развитию дошкольного образования;

- научную разработку и апробацию программ и технологий дошкольного образования;

- научную разработку и апробацию программ переподготовки специалистов для работы в условиях вариативных форм дошкольного образования.

Научное исследование по проблеме проектирования технологического обеспечения вариативных ор-

ганизационных форм дошкольного образования проводится кафедрой управления дошкольным образованием с 2006 года. В эксперименте принимают участие образовательные учреждения разного типа и вида – областные экспериментальные площадки Нижегородского института развития образования.

В соответствии с задачами комплексной целевой программы развития образования Нижегородской области на 2006-2010 годы и мероприятиями по ее реализации кафедрой определены следующие направления организации опытно-экспериментальной работы:

- экспериментальная разработка и апробация регионального компонента содержания образовательной деятельности в условиях функционирования вариативных форм дошкольного образования.

- экспериментальная разработка и апробация содержательного и организационного обеспечения подготовки и переподготовки специалистов для работы в условиях вариативных форм дошкольного образования;

В соответствии с первым направлением в 2006 году была разработана основная программа эксперимента (2006-2010 гг.), включающая в себя мероприятия по этапам опытно-экспериментальной деятельности.

1. Подготовительный этап – 2006/2007 учебный год.

– Анализ состояния и перспектив апробации моделей образования детей в вариативных формах.

– Разработка концептуальных основ образования детей дошкольного возраста в условиях вариативных форм дошкольного образования.

– Создание плана деятельности по экспериментальной апробации

моделей образования детей старшего дошкольного возраста.

– Разработка дифференцированных программ экспериментальной работы в образовательных учреждениях.

– Подведение итогов подготовительного этапа работы.

2. Практический этап – 2007/2008 учебный год.

– Создание образовательных программ и моделей организации образовательного процесса.

– Разработка методических рекомендаций и их апробация в лабораторных условиях.

– Апробация программ, методических рекомендаций и моделей образовательного процесса в условиях функционирования вариативных форм дошкольного образования.

– Подведение промежуточных итогов эксперимента. Анализ, систематизация и обобщение материалов.

3. Заключительный этап – 2008/2009 учебный год.

– Экспертиза разработанных материалов.

– Внедрение материалов экспериментальной работы в практику образовательных учреждений (научно-практические конференции, семинары, лекции и пр.).

– Проведение «круглого стола» с представителями муниципальных органов управления образованием, НИРО, сотрудниками и родителями ДОО по итогам экспериментальной работы.

– Проведение межрегиональной научно-практической конференции по итогам модернизации системы дошкольного образования в условиях образовательного пространства Нижегородской области.

В настоящее время можно от-

метить высокую продуктивность совместной работы ученых и практиков по реализации региональной стратегии развития дошкольного образования в соответствии с программой эксперимента.

Сотрудники кафедры управления дошкольным образованием разработали и апробировали методические пособия, которые рекомендованы педагогам для работы с детьми старшего дошкольного возраста (в том числе не посещающими детский сад), а также гувернерам и родителям. Это «Педагогическая технология использования сказки в экологическом воспитании детей 5-7 лет» (Р. Ю. Белоусова) и «Коммуникативная технология физкультурного образования в подготовке к школе детей 5-7 лет» (А. А. Чеменева). Материалы прошли экспертизу в научно-методическом совете НИРО и опубликованы издательским центром института.

В условиях эксперимента разработаны, сертифицированы и внедряются в практику дошкольного образования следующие программы по подготовке к школе детей 5-7 лет, в том числе не посещающих детский сад, в условиях групп кратковременного пребывания:

– программно-методический комплекс «Я хочу учиться» (Центр развития ребенка № 18 Автозаводского района г. Н. Новгорода);

– программа «Познавайка» (общеобразовательная школа № 7, г. Кулебаки Нижегородской области);

– программа «Росток» (НОУ Центр развития ребенка «Росток», г. Павлово);

– программа «Дивноеразвитие» (НОУ Центр «Диво» Автозаводского района г. Н. Новгорода).

Разработаны и апробирова-

ны программы психолого-педагогического образования родителей в условиях детского сада: «Семейная академия» (г. Нижний Новгород), «Родительская гостиная» (г. Лысково), «Первоклассный родитель» (р. п. Сосновское).

Второе направление деятельности кафедры – экспериментальная разработка и апробация содержательного и организационного обеспечения подготовки специалистов для работы в условиях вариативных форм дошкольного образования.

Наряду с различными формами повышения квалификации педагогов по проблемам дошкольного образования детей, в том числе не посещающих детский сад, кафедра управления дошкольным образованием с 2006 года проводит профессиональную переподготовку по специализации «Дошкольное образование (губернер)».

В процессе опытно-экспериментальной работы были разработаны и лицензированы следующие учебные программы:

- Программа профессиональной переподготовки «Дошкольное образование (губернер)», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 25 с. (автор: Белоусова Р. Ю.).

- Учебная программа «Педагогика», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г. 14 с. (автор Белоусова Р. Ю.)

- Учебная программа «Сказка как средство экологического образования дошкольников», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 8 с. (автор: Белоусова Р. Ю.).

- Учебная программа «Возрастная психология», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 8 с. (автор: Курьшева И. В.).

- Учебная программа «Физическое воспитание и здоровье детей с 3 до 10 лет», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г.,

8 с. (автор: Чеменева А. А.).

- Учебная программа «Социальная психология», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 13 с. (автор: Курьшева И. В.).

- Учебная программа «Развитие речи дошкольника в процессе ознакомления детей с художественной литературой», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 7 с. (автор: Чеменева А. А.).

- Учебная программа «Развитие речи дошкольника в процессе ознакомления детей с художественной литературой», Н. Новгород, НГЦ, 2005 г., 7 с. (автор: Чеменева А. А.) и др.

Процесс обучения организуется следующим образом. Группы комплектуются на дифференцированной основе с учетом образования, места и специфики профессиональной деятельности на текущий период времени, а также с учетом индивидуальных запросов слушателей. Получить дополнительное образование могут педагогические работники детских садов, общеобразовательных школ, центров дополнительного образования, губернеры.

Основная форма обучения: очно-заочная. Срок обучения – полтора года. По окончании курса слушатели получают диплом государственного образца. Работа со слушателями осуществляется в соответствии с учебным планом основной программы. Кроме того, им предлагается ряд программ специальных курсов по выбору с учетом специфики образовательной деятельности в разных ее формах.

Обучение слушателей осуществляется по индивидуальным образовательным программам, включающим перечень обязательных и специальных дисциплин, а также дисциплин

по выбору. Профессиональная переподготовка позволяет педагогам дошкольных образовательных учреждений получить дополнительную специальность, трудоустроиться в образовательных учреждениях разных типов и видов, а также осуществлять дошкольное образование в условиях семьи на правах преподавателя или гувернера.

Перспективными направлениями экспериментальной работы для кафедры управления дошкольным образованием являются: модернизация программ переподготовки с дифференциацией в задачах по разным направлениям деятельности педагога, разработка аспектов организационной работы, содержательное обеспечение дистанционного обучения слушателей и пр.

В настоящее время в системе дошкольного образования Нижегородской области реализуются следующие вариативные формы: муниципальные (автономные, бюджетные, казенные) дошкольные образовательные учреждения, семейный детский сад, негосударственные образовательные учреждения (частный детский сад), гувернерские службы в семье, группы кратковременного пребывания детей, группы профессиональной направленности (духовно-нравственное воспитание детей на традициях отечественной культуры) и др.

В завершение статьи хочется отметить большой вклад нижегородских ученых и практиков в реализацию региональной стратегии развития дошкольного образования [3]. Это показали научные поиски и практические достижения, о которых шла речь в данной статье.

1. Белоусова Р. Ю. Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие / Р. Ю. Белоусова. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007.
2. Белоусова Р. Ю. О решении проблемы развития вариативных форм дошкольного образования в Нижегородской области // Педагогическое обозрение. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр. – 2008. – № 2-3.
3. Белоусова Р. Ю. Приоритетный национальный проект «Образование» в инновационном развитии дошкольного образования Нижегородской области // III Международная научно-практическая конференция «Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях»: научная сессия ИРОТ 7-8 апреля 2010 г., г. Москва.
4. Дошкольное образование как ступень системы общего образования. Научная концепция / В. И. Слободчиков [и др.]. – Институт развития дошкольного образования РАО. – М., 2005.
5. О внедрении различных моделей обеспечения равных стартовых возможностей получения общего образования для детей из разных социальных групп и слоев населения: письмо Министерства образования и науки № 03-133 от 31.01.2008.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ № 655 от 23 ноября 2009 г. «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований

к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

Белусова Римма Юрьевна, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Управ-

ление дошкольным образованием», ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»: Россия, 603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, 203.

Тел.: (905) 0137688; e-mail: belousova_58@mail.ru

TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF VARIABLE PRE-SCHOOL EDUCATION FORMS IN NIZHNIY NOVGOROD REGION

Belousova Rimma Yurievna, Cand. of Ped.Sci., Ass. Prof., head of "Management of pre-school education" department, Nizhny Novgorod Institute of education development. Russia.

Key words: Technology, variable organizational forms, regional strategy, conceptual model.

Russian regions continue to implement the "Education" Priority national project. The author of the article interprets the innovative processes in Russian education, creates the conceptual model of the technology of developing variable pre-school education forms in the region, compares strategic plans to the results and presents to her colleagues the results of departmental scientific and experimental activity in the said sphere.

СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ МЕЖПОКОЛЕННОГО ВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

К. В. НИЛОВА

*НОУ ВПО «Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия»,
г. Уфа, Республика Башкортостан*

Аннотация. В рамках публикации внимание обращено на распространённые стереотипные представления о старости и другие коммуникативные явления, связанные с пожилым возрастом. Использование определённых клише и стереотипных высказываний в отношении какой-либо группы людей представляет интерес для социо- и психолингвистов.

Ключевые слова: социальный стереотип, способы стереотипизации, стереотипные высказывания, стереотипные представления, эйджизм.

Отношение общества к пожилым людям отражает уровень цивилизованности этого общества, несущего ответственность за их социальное, материальное положение, эмоционально-психологическое состояние. Как известно, в последние десятилетия происходит увеличение доли таких людей в составе населения индустриально развитых стран. Не обошел стороной этот процесс и Россию. Это обуславливает необходимость изучения социальных возможностей и роли в семье и обществе этой части населения [1].

Отсутствие у современной молодежи ясного представления о жизни старшего поколения рождает предрасудки и создает стереотипы, которые проецируются на межпоколенные взаимоотношения. Социальный стереотип (от греч. stereos – твердый и typos – отпечаток), понятие, введенное в науку У. Липпманом [4], близко понятию «социальное представление». Это стандартизированный, устойчи-

вый, эмоционально насыщенный, ценностно определенный образ, представление о социальном объекте. Индивид может не иметь достаточно сведений об объекте и, тем не менее, выносить свое суждение, подкрепленное чувствами и действиями. Так рождаются стереотипы, когда вероятностный характер сведений о реальности трансформируется в категорическое суждение детерминистского характера.

Определение современных отношений между младшими и старшими поколениями пересекается с эйджизмом (от англ. – ageism), которое, по мнению Р. Батлер, определяет отражение тревоги некоторых представителей молодого и среднего поколений, их ощущение неприязни к стареющим людям, болезням, инвалидности и страха беспомощности и смерти. Иными словами, это «систематическая стереотипизация и дискриминация людей по причине их возраста (старости), так же как расизм и сексизм» [3, с. 207]. Польский

психолог и геронтолог К. Висьневска-Рошковска главной причиной отдаления, а иногда и неприязни современной молодежи к старикам считает широко распространенное на американский манер стремление к потребительству и наслаждению жизнью. Чем чаще эти тенденции обозначаются, тем больше ценятся и прославляются молодость и красота, и тем больше ощущается неприязнь молодежи к старости.

В исследованиях О. В. Красновой были изучены и подробно описаны представления подростков и молодежи о людях пожилого возраста. Выборку опрашиваемых составили молодые люди, отдельно проживающие от своих бабушек и дедушек и редко с ними встречающиеся. Результатами стали общие представления о том, что значит быть старым человеком, и вывод о том, что с возрастом растет число негативных оценок пожилых людей. К 25 годам

формируется стойкое неприятие старости и всевозможные проявления эйджизма по отношению к старикам.

В сегодняшней ситуации тенденций к разобщению, экономическому расслоению и непримиримости в российском обществе возобновление межпоколенных контактов могло бы стать стабилизирующим социальным фактором. Для успешного развития социума в идеале важно объединить опыт, знания и мудрость пожилых с жизнерадостностью, здоровьем и оптимизмом молодых людей, необходимо сближение, сопричастность (cohesion) поколений [5].

Среди исследователей, занимающихся проблемами социальной геронтологии, психологией старения и другими смежными науками, был проявлен значительный интерес к способам вербальной стереотипизации отношения к пожилым людям, в частности, использованию опреде-

Таблица 1 – Оценка семантического пространства ответов, выражающих отношение молодежи к пожилым

Какие отрицательные фразы, высказывания вы используете или слышали от кого-либо по отношению к пожилым?	К своим бабушкам/дедушкам	К незнакомым бабушкам/дедушкам
1	2	3
- 5		Ведьма, старпёр, кляча, старый хрен, старый пердун, гнилая обезьяна, дармоед, лысый пень, лысый козёл, лысый хер, бомж, баран беззубый, сифон.
- 4		Глухомань, старушенция, балбес, лысый балбес, старая калоша, старый хрыч, старый хрыщ, старая карга, старый хрящ, старая дура, беззубая карга, старичела, пароварка, доярка.

1	2	3
- 3		Старуха Шапокляк, микробабушка, бездельник, старикашка, старуха, «карчык» – (тат. «старуха»), глухомань, пенъ трухлявый, сектантка, «Эй, дед!», «Эй, бабка!»
- 2	Ворчунья, ворчун, дедок, бабуська.	Ворчунья, ворчун, дедок, бабуська.
- 1	Бабулька, дедулька, бабка, дедка, старушка, дед, баба, бабуся, дедуся.	Бабулька, дедулька, бабка, дедка, старушка, дед, баба, бабуся, дедуся.
Какие положительные фразы, высказывания вы используете или слышали от кого-либо по отношению к пожилым?	К своим бабушкам/дедушкам	К незнакомым бабушкам/дедушкам
5	Бабулечка, дедулечка, любимый дедулечка, дорогие, уважаемые, ласковые, добрые, «матурым» – «моя любимая», «чирлеме» – «не болей», «эбием» – «моя бабушка», «бабаем» – «мой дедушка», «эбикей» – «бабулечка», «эбиемка» – «бабуля», «абинушка».	
4	Бабуля, дедуля, «эбика», деда.	
3	«Ненэйка», «кугамай» – (по-чувашски бабушка со стороны мамы), «асанне» – (бабушка со стороны папы), «кугази» – (дедушка со стороны мамы), «асате» – (дедушка со стороны папы).	«Ненэйка», «кугамай» – (чувашск. бабушка со стороны мамы), «асанне» – (бабушка со стороны мамы), «кугази» – (дедушка со стороны мамы), «асате» – (дедушка со стороны папы).
2	«Бабаем» – «мой дедушка»	Старушечка, бабусечка, дедусечка.
1	Дедушка, бабушка, «бабай», «эби», «дэу эни» – «бабушка», «эбикей», – «бабушка», «карт эни» – «бабушка», старушка моя.	Мать, дед, «уважаемый отец», дедушка, бабушка, «бабай», «эби», «дэу эни» – «бабушка», «эбикей», – «бабушка», «карт эни» – «бабушка».

лѐнных клише в их адрес. Причины и условия появления, частота использования стереотипных высказываний по отношению к какой-либо группе людей представляет интерес и с социо- и психолингвистической точек зрения.

По данным анкетирования 75 студентов Института экономики управления и права г. Казани (Альметьевский филиал) были выявлены и оценены по пятибалльной шкале степени экспрессивности положительные и негативные фразы и клише по отношению к пожилым.

Как и прогнозировалось, по результатам анкетирования выяснилось что бѐльшая часть опрошиваемых не используют отрицательных фраз и негативных высказываний по отношению к своим бабушкам/дедушкам – 54 человека из 75 (72%), негативные фразы слышали и используют треть представителей молодого поколения – 21 человек (28%). Все респонденты используют положительные высказыва-

ния и фразы по отношению к своим бабушкам и дедушкам.

Использование разновидности метода семантического дифференциала позволяет нам смоделировать субъективное семантическое пространство, которое дает возможность определить восприятие и поведение одной возрастной группы по отношению к другой, выявить и проанализировать некоторые социальные установки и коннотативные значения слов и выражений, связанных с личностными смыслами, социальными установками и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознаваемыми формами межпоколенного общения.

Индексирование по 5-балльной шкале положительных/отрицательных высказываний молодыми людьми по отношению к пожилым показало, что из 51 отрицательного и 36 положительных слов и выражений зафиксировано:

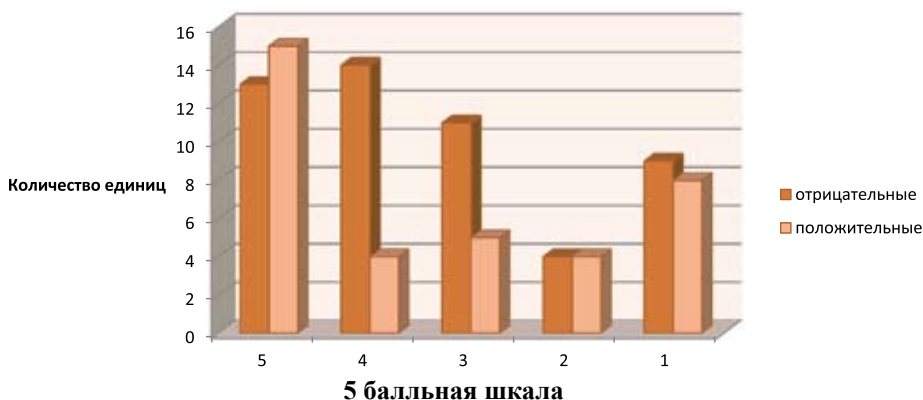


Рис. 1. Диаграмма распределения оценок слов и выражений

Избранная градация обозначала: «-5» – оскорбительные, унижающие честь и достоинство пожилых, «-4» – очень плохие слова и выражения, «-3» – плохие, «-2» – скорее, пло-

хие, чем нейтральные, «-1» – ближе к нейтральным; «+5» – выражающие почтение, уважение и любовь к пожилым, «+4» – очень хорошие слова и выражения, «+3» – хорошие, «+2» –

скорее, хорошие, чем нейтральные, «+1» – ближе к нейтральным. Класс нейтральных единиц нами не выделялся, поскольку в субъективных семантических пространствах оценки таковые изначально нами исключались.

Языковой материал показывает, что среди полученных негативных слов и выражений целесообразно различать группы чисто инвективного и неинвективного наполнения. Первая включает в свой иллокутивный потенциал – намерение оскорбить или унижить адресата или третье лицо; вторая может содержать в себе негативную оценку и/или эмоционально-экспрессивный компонент, но не несёт прагматической направленности на оскорбление. Условно выделим следующие классы единиц: 1) слова и выражения с ярко выраженной негативной окраской («-5», «-4»); 2) зоосемантические метафоры: *баран*, *кляча*, *козёл*, *обезьяна* («-3»); лексемы, содержащие негативную, причем весьма экспрессивную оценку личности пожилого человека: *старый хрыч*, *карга* (отдельные ответы «-3», «-2»); 3) эвфемизмы для слов первого разряда, сохраняющие их оценочный (резко негативный) характер: *ворчунья*, *ворчун* («-2»); 4) окказиональные (специально создаваемые) каламбурные образования, направленные на унижение или оскорбление адресата: *старпер*, *сифон*, *старичелла*.

Разряды положительных ответов выделяются за счет семантизации суффиксальных морфем (обыгрывание их значения), а также активного использования суффиксов оценки: *баб-УЛ-ЕЧК-а*, *дед-УЛ-ЕЧК-а*, *матурЫМ* (тат., башк. = моя любимая), *эбиЕМ* (тат., башк. = моя бабушка), *бабаЕМ* (тат., башк. = мой дедуш-

ка), *эбиКЕЙ* (тат., башк. = бабулечка), *эби-ЕМ-К-а* (тат., башк. = бабуля), *баб-У-Л-я* и др.

Среди распространенных мифов и представлений о старости и людях пожилого возраста можно выделить следующие: старый человек – это существо болезненное, слабое, без средств к существованию, которое не может работать и нуждается в постоянной помощи и опеке; это существо, заброшенное и одинокое, консервативное, нередко страдающее нарушениями мозговой деятельности; с возрастом человек утрачивает умение принимать правильные решения, его развитие замораживается, он не способен к дальнейшему обучению, постепенно утрачивает память и сексуальные функции.

Молодые россияне считают пожилых людей ворчунами и занудами, критически настроенными в отношении молодёжи, но признают наличие у них большого жизненного опыта, значимость помощи старших молодым семьям (помощь не только материальная, сколько советами или уходом за внуками).

В менталитете россиян закрепились не только негативные стереотипные представления о пожилых, но и положительные – это мудрые, снисходительные, великодушные, уживчивые и ориентированные на семью люди.

Стереотипом в отношении пожилых россиян являются также представления, что им присуща высокая приверженность общим и групповым нормам, традициям; высокая оценка чувства долга; самопожертвование.

Одним из распространенных стереотипов пожилых людей является болтливость. Болтливый старик и

болтливая старуха – знакомые клише и в жизни, и в художественной литературе. Болтливость является одной из черт, которая ассоциируется со старостью, возможно, потому, что, как показывают исследования, именно чрезмерная разговорчивость коррелирует с возрастным показателем у пожилых людей. Помимо высокой корреляции с возрастом оказалось, что чрезмерная болтливость также коррелирует с безразличием к восприятию индивидуума в глазах других людей и с более низкими невербальными навыками (см. подробнее [6]).

Количественная асимметричность полученных ответов при анкетировании свидетельствует о дисгармоничных взаимоотношениях в биноме «пожилое – молодое» поколение. Это не столько противопоставление «деды – внуки/бабушки – внучки» по вертикальной оси (в синхронии) внутри- и внесемейных контактов, сколько дисбаланс авторитета как один из факторов возникновения коммуникативных трудностей в межпоколенческом общении.

Особенности и трудности межпоколенных отношений в современной России состоят в том, что эти отношения претерпевают изменения при смене политической, экономической и социальной структур. Они одновременно включают и конфликт, и сопричастность друг с другом, обладают ресурсами совладания с трудностями и дальнейшего развития. При определенных условиях, грамотной социальной политике и личной ответственности людей за качество и содержание своей жизни мы можем говорить о ресурсности межпоколенных отношений, которая проявляется в том, что одно поколение активно и заинтересованно берет и осваивает от

другого, обеспечивая этим собственное развитие и психологическое благополучие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоконь О. В., Дартау Л. А. Здоровье и благополучие пожилых в России: анализ экспертных оценок и компьютерных самооценок населения // Нетрудоспособное население в переходный период (социально-экономические проблемы). – Демография и социология. – М.: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН. – 1998. – С. 57.
2. Висьневска-Рошковска К. Новая жизнь после шестидесяти / пер. с польск. / Общ. ред и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1989. – 263 с.
3. Краснова О. В., Лидерс А. Г. Социальная психология старения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
4. Майерс Д. Дж. Социальная психология: интенсив. курс. / 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2000. – 510 с.
5. Психологические исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://go.mail.ru/ISSN+2075-9+Psikhologicheskie+Issledovaniya>
6. Романов А. Ю. Проблемы коммуникации между представителями разных поколений в современном русском языке // Мир русского слова и русское слово в мире. Речевая деятельность: современные аспекты исследования. – Sofia: Heron Press, 2007. – С. 367-374.

Нилова Кристина Васильевна, делеева, 215/4.
аспирант, преподаватель кафедры «Ан-
глийский язык» НОУ ВПО «Восточная
экономико-юридическая гуманитарная
академия»: Россия, 450071, Уфа, ул. Мен-

Тел.: (8553) 45-30-32 e-mail: nilova.
cristina@yandex.ru

SOCIO- AND PSYCHOLINGUISTIC DESCRIPTION OF INTERGENERATIONAL VERBAL COMMUNICATION

*Nilova Kristina Vasilyevna, post-
graduate student, English language de-
partment lecturer, Eastern Economics and
Law Humanitarian academy, 450071, Ufa,
Mendeleeva str., 215/4.*

Key words: *Social stereotype, ways of
stereotyping, stereotypic notions, ageism.*

*The article looks at the widely-spread
stereotypic notions of old age and other commu-
nicative phenomena connected with the elderly.
The usage of certain clichés and stereotypic ut-
terances in relation to a specific group of people
is of interest to socio- and psycholinguists.*

СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О. В. ЛОГУНОВА, В. В. ИГНАТОВА

*ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»,
г. Красноярск*

Аннотация. В статье представлены сущность и характеристики посреднической деятельности специалистов социальных учреждений в работе с людьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Выявлены по результатам опроса специалистов потребность в повышении их компетентности в области посреднической деятельности и отсутствие разработанного сопровождения данного вида деятельности. В связи с этим сопровождение посреднической деятельности специалистов социальных учреждений рассматривается как педагогическая проблема.

Ключевые слова: посредническая деятельность, специалист социального учреждения, посредническая деятельность специалиста социального учреждения, организационно-педагогическое сопровождение.

Социальная сфера современного российского общества ориентирована на людей (взрослых или несовершеннолетних), которые самостоятельно не могут справиться с трудными жизненными ситуациями, при этом нарушается выполнение ими социальных ролей и обязанностей. Важной особенностью деятельности всех специалистов, оказывающих таким людям комплексную психолого-педагогическую, социально-правовую и иные виды помощи, является её посреднический характер.

Что же следует понимать под «посреднической деятельностью»? Междисциплинарный анализ позволил выделить следующие исследовательские аспекты данного понятия: функциональный, коммуникативный, статусно-ролевой, организационный, законодательный, социальный. Наибольший интерес для нас

представляет социальный аспект, согласно которому под посреднической деятельностью в социальной сфере понимается процесс содействия достижению согласия между социальным субъектом и объектом для решения социальных проблем последнего и оказания ему помощи. То есть сущность посреднической деятельности заключается в опосредовании взаимодействия одного или нескольких субъектов с окружающей реальностью (личность, проблема, организация).

При оказании комплексной помощи в контексте реализации посреднической деятельности специалистам социальной сферы необходимо владеть разными компетенциями, что предполагает последовательную работу над собой как профессионалом и личностью. С целью выявления отношения специалистов социальной сферы к совершенствованию, само-

совершенствованию в сфере посреднической деятельности был проведен их опрос. В исследовании приняли участие 93 специалиста социальных учреждений г. Красноярска, среди них: социальные педагоги, социальные работники, специалисты социальной работы, заведующие отделениями/отделами, психологи, представляющие ведомства и учреждения социальной защиты населения, образования, здравоохранения. Данные специалисты, исполняя свои профессиональные функции, вносят вклад в рамках опосредованного взаимодействия в общую эффективность оказываемых помощи и поддержки клиенту.

Сами специалисты так определяют значимость посреднического компонента своей профессиональной деятельности: «Посредническая деятельность соединяет усилия специалистов, следовательно, это одна из основных технологий социальной работы»; «Один в поле не воин, чтобы помочь человеку, нужны общие усилия», «Благодаря посреднической деятельности, клиент получает комплексную квалифицированную помощь».

Анализ результатов ответов на вопрос: «Испытываете ли вы потребность в совершенствовании компетенций, необходимых для посреднической деятельности, в том числе самосовершенствовании» – показал, что специалисты социальных учреждений понимают необходимость в совершенствовании, в том числе самосовершенствовании посреднической деятельности, но лишь 11% от общего числа опрошенных могут аргументировать, почему это необходимо. Так, 5% специалистов отмечают потребность в самосовершенствовании посреднической деятельности, объ-

ясняя это «ежегодным появлением нового в социальной теории и практике», 2% – данную потребность связывают с «использованием и внедрением инновационных социальных технологий» в работе с клиентами, 1% – с «необходимостью расширять свой опыт в зависимости от возраста клиента» и 3% – видят в этом «залог профессионального успеха».

Данные ответы свидетельствуют о наличии у специалистов социальных учреждений затруднений, вызванных реализацией посреднических функций на практике и невозможностью справиться с ними самостоятельно. Для уточнения затруднений им был задан вопрос «Что препятствует эффективной реализации посреднических функций на практике?». Ответы распределились следующим образом. Группа специалистов (31% респондентов) отметила, что для эффективной реализации посреднической деятельности они нуждаются в «обогащении» профессиональных знаний, умений, навыков, при этом уточнили, что «знания и умения придадут им уверенность», «позволят находить правильный и профессиональный выход из затруднительной профессиональной ситуации», «помогут грамотно выстроить свой алгоритм работы в каждой из них», «новые знания и умения способствуют повышению качества работы». Вторая по численности группа специалистов (25% респондентов) в качестве препятствий эффективной реализации данной деятельности указала на отсутствие практических навыков (или опыта), в том числе по взаимодействию с субъектами социальной сферы и умений организовать данное взаимодействие. Их комментарии сводятся к тому, что «чаще всего

не хватает опыта, так как не получили его в вузе». Другая группа специалистов (23% респондентов) считает, что при реализации посреднической деятельности они столкнулись с нехваткой теоретических и методических знаний, в том числе в области социальной психологии, конфликтологии,

социального права. Это указывает на необходимость обогащения их компетенций в данной области. Более подробно ответы специалистов социальных учреждений на данный вопрос представлены на рис. 1.

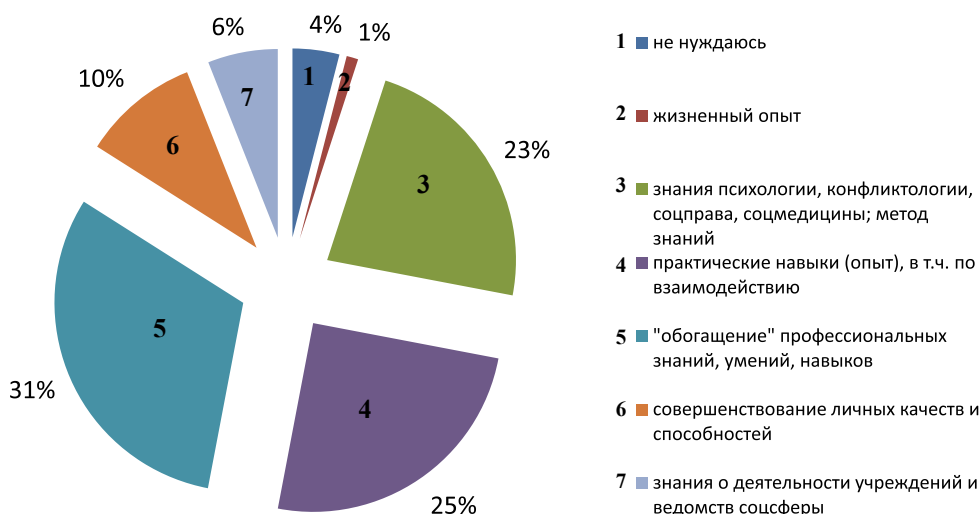


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Что препятствует эффективной реализации посреднических функций на практике?»

Далее нам необходимо было выяснить, каким способам совершенствования данной деятельности специалисты социальных учреждений отдают предпочтение, в связи с чем был задан следующий вопрос: «Каким способам совершенствования посреднической деятельности вы отдаете предпочтение?». Ответы специалистов социальных учреждений показали, что они готовы использовать самые разнообразные способы, включая возможность саморазвития и самообучения. Предпочтение специалисты социальных учреждений отдали курсам повышения квалификации (29% респондентов), организации встреч,

«круглых столов», где возможно перенять опыт у своих коллег, в том числе и опыта зарубежных специалистов (24% респондентов), другие намерены с целью совершенствования посреднической деятельности изучать и анализировать периодические журналы и спецлитературу по профилю, применять полученные знания на практике (14% респондентов). Эти и другие способы совершенствования посреднической деятельности более подробно представлены на рис. 2.

На основании анализа ответов специалистов социальных учреждений можно сделать вывод, что при выполнении своих посреднических

функций они испытывают потребность в постоянном повышении квалификации, то есть «обогащении» профессиональных знаний, умений, навыков и способов их реализации

в практической деятельности посредством прохождения курсов повышения квалификации, участия в различных мероприятиях по обмену опытом.

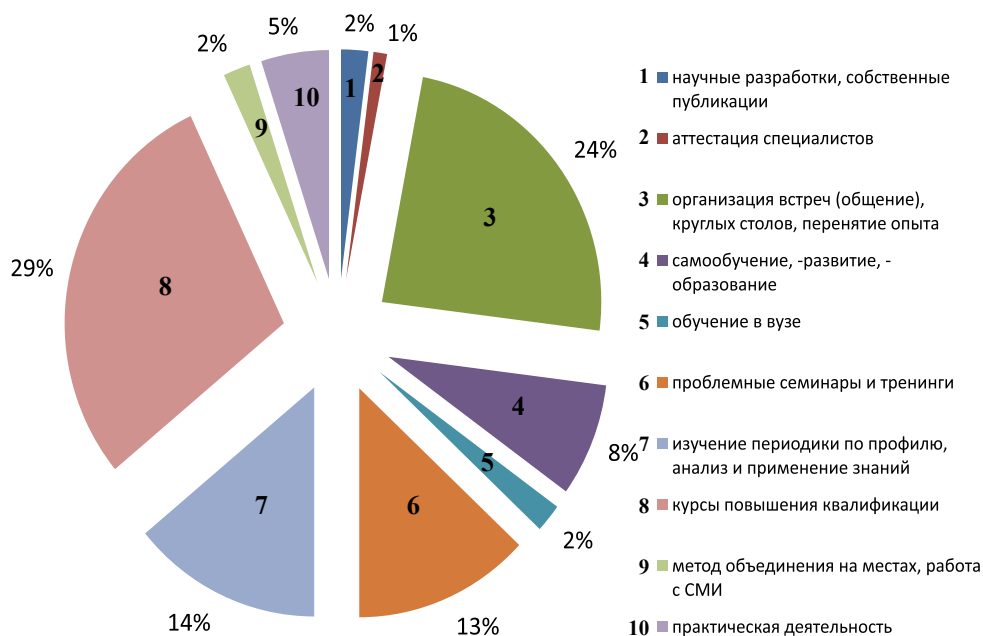


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос о предпочтении специалистами социальных учреждений способов совершенствования посреднической деятельности

На основании полученных результатов опроса следует отметить, что сопровождение посреднической деятельности специалистов социальных учреждений выступает как организационно-педагогическая проблема, поскольку выявляется противоречие между потребностью со стороны специалистов в повышении компетентности в области посреднической деятельности и отсутствием разработанного ее педагогического сопровождения в виде комплекса организационно-педагогических условий по удовлетворению данной потребности. Сопровождение посреднической де-

ятельности специалистов социальных учреждений в организационно-педагогическом контексте рассматривается нами как процесс, направленный на оказание им в процессе их профессиональной деятельности квалифицированной педагогической помощи. Построение организационно-педагогического сопровождения посреднической деятельности, с нашей точки зрения, должно представлять собой комплекс поэтапно реализуемых мероприятий, носящих как краткосрочный, так и пролонгированный характер, основное содержание которых направлено, во-первых, на обогащение посредни-

ческой компетенции специалиста социального учреждения; во-вторых, обучение навыкам самоуправления процессом собственного сопровождения (самосопровождения). Развитие системы сопровождения посреднической деятельности связано с функционированием центров повышения квалификации специалистов социальной сферы и организации данного процесса на рабочем месте в социальном учреждении. Фактически речь идет о сопровождении как процессе, содействующем качественному выполнению специалистами социальных учреждений своих посредниче-

ских функций, через организованные образовательные формы.

Логунова Ольга Викторовна, соискатель, ст. преподаватель кафедры «Социальная работа и социология» ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»: Россия, 660018, г. Красноярск, ул. Яковлева, 22-55.

Тел.: (3912) 434-001; e-mail: odpn_2009@mail.ru

Игнатова Валентина Владимировна, д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой «Психология и педагогика», ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет»: Россия, 660018, г. Красноярск, ул. Яковлева, 22-55.

E-mail: Valyaig7@yandex.ru

ASSISTING THE MEDIATORY ACTIVITY OF A SOCIAL INSTITUTION SPECIALIST AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Logunova Olga Viktorovna, applicant, senior lecturer, Siberian State Technological university, faculty of humanities, "Social work and sociology" department, 660018, Krasnoyarsk, Yakovleva str., 22-55.

Ignatova Valentina Vladimirovna, D-r of Ped.Sci., Prof., head of psychology and pedagogics department, Siberian State Technological university, faculty of humanities, "Social work and sociology" department, 660018, Krasnoyarsk, Yakovleva str., 22-55.

Key words: *Mediatory activity, social institution specialist, mediatory activity of a*

social institution specialist, organizational and pedagogical assistance.

The article demonstrates the essence and characteristics of mediatory activity of social institution specialists working with people in difficult situations. The results of a survey among specialists have demonstrated the necessity of improving their competence in the sphere of mediatory activity and the absence of developed assistance methods. This said, tracking the mediatory activity of social institution specialists presents a pedagogical problem.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю. М. ЦАРАПКИНА

*ФГОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К. А. Тимирязева»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностью подготовки педагогов профессионального обучения в аграрном вузе, в качестве которых выступают компетентностный подход в образовании, готовность к профессиональной деятельности, наличие внутренней педагогической мотивации и др.

Ключевые слова: компетентностный подход, готовность к профессиональной деятельности, педагогическая мотивация, профессиональная подготовка, профессионализм, гуманизация.

В связи с качественными изменениями, происходящими в государственной системе, обществе и системе образования, профессиональная подготовка будущих педагогов профессионального обучения в вузе является актуальной. В качестве примера такой подготовки педагогов рассмотрим РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева, где более 80 лет идет подготовка педагогов профессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям. Модель развития этого процесса требует эволюционного преобразования.

Одной из проблем, связанных с особенностью профессионального обучения в условиях аграрного вуза, является проблема гуманизации обучения, воспитания студентов и коррекции их социализации в акмеологическом аспекте (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. Н. Рыбников).

В педагогическом коллективе Тимирязевской академии сформировались основные концепции организации педагогического процесса. К ним можно отнести: фундаментальность информационного насыщения студентов сельскохозяйственными знаниями; сочетание процесса обучения с научными исследованиями, соотнесение профессионального мастерства; компетентности и творчества во взаимодействии преподавателей и студентов; гуманистическое начало педагогического процесса; организация воспитательного процесса и педагогической коррекции социализации студентов на культурологической основе с эволюционным развитием имеющихся у педагогического процесса академии традиций.

Педагогическая мысль всегда была связана с осознанием необходимости учета в педагогическом процессе творческого, духовного потенциала личности наставника, фор-

мированием гуманистической направленности личности обучаемого в процессе совместной деятельности в условиях сельскохозяйственного производства. Это обуславливает необходимость ориентации высшей сельскохозяйственной школы на гуманистическую тенденцию функционирования и развития педагогической составляющей системы сельскохозяйственного образования как части социальной системы.

Разработанные многими учеными различные модели специалиста сельского хозяйства (П. Н. Осипов и др.) содержат перечень качеств личности, которыми должен обладать педагог профессионального обучения. Они включают в себя в основном профессиональные знания, умения, навыки, связанные преимущественно с содержанием подготовки дипломированного специалиста по направлениям – «Агрономия», «Защита растений», «Селекция и генетика сельскохозяйственных культур» и т. д., или представляют собой набор рядоположенных свойств, относящихся к различным компонентам личности специалиста сельского хозяйства. Компетентностный подход в стандартах третьего поколения предусматривает формирование профессиональных компетенций, составляющих учебно-профессиональную деятельность, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую деятельность и обучение по профессии.

Педагогическая система сельскохозяйственного вуза представляет совокупность компонентов, соответствующих особенностям осуществления профессионально направленного педагогического процесса.

Необходимо четко выделить в нем педагогическую составляющую. Основными элементами этой системы должны являться представления о личности студента, о сущности его воспитания, его целях и задачах, основных направлениях и способах осуществления, о преподавателе и его роли в обучении и воспитании студента (В. А. Шабунина).

В гуманистической парадигме (В. А. Шабунина, П. Н. Осипов) субъектом профессиональной подготовки является студент, способный к самоактуализации осознанию особой роли преподавателя в поддержке и помощи будущему специалисту сельского хозяйства. В этой связи система педагогически направленной профессиональной деятельности преподавателей академии предполагает изучение не отдельных элементов, а интегральных системообразующих характеристик, адекватно отражающих гуманистическую сущность педагогического процесса, включающую взаимодействие и сотрудничество преподавателя и студента.

Анализ противоречий и технологий реализации профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям позволяет выделить социально-педагогические, собственно педагогические и психологические (личностные) противоречия, решение которых позволяет обозначить основные условия успешности исследуемого явления.

Социально-педагогические противоречия – это противоречия между социальными процессами, условиями среды, с одной стороны, и функционированием, развитием системы профессиональной подготовки специалиста, с другой, как подсистемы

педагогического процесса в целом.

Анализ научной и социологической литературы показал, что изменение социальной ситуации в обществе, качественные преобразования в ментальности россиян выявили потребность в личности, способной осуществить профессиональную подготовку студентов на принципах гуманизма и демократии, а традиционный педагогический процесс в вузе, как организация совокупности внешних воздействий на студента, оказался в новых условиях недостаточно эффективным [1, 6, 7].

Анализ педагогической деятельности в РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева в академии показывает:

- низкий уровень интереса к проблемам студентов практически на всех уровнях академии;
- снижение интереса и потребности в личностном и профессиональном самосовершенствовании у студентов и преподавателей;
- межличностную разобщенность в коллективах студентов и преподавателей (как по горизонтали, так и по вертикали), увеличивается замкнутость, изоляция факультетов академии друг от друга;
- слабую работу института кураторов, который при всех его недочетах является важным звеном в формировании единого коллектива преподавателей и студентов в вузе.

Поэтому необходимо решить эти задачи, сформировав концептуальные идеи и стратегические рекомендации по организации планомерной, целенаправленной работы по профессиональной подготовке компетентных педагогов профессионального обучения на основе создания единого студенческо-педагогического коллектива, функционирующего в условиях обновляющейся

системы высшего профессионального аграрного образования.

В аспекте сущности педагогической деятельности в условиях сельскохозяйственного вуза – важной характеристикой является профессиональная компетентность педагога высшей школы.

Понимание компетентности как образовательной ценности имеет под собой определенный смысл. В контексте концепции В. В. Сохранова профессиональная компетентность, выступая в качестве теоретического потенциала практической деятельности, приобретает характер ценности при решении задач этой деятельности.

Одной из важных особенностей подготовки педагогов профессионального обучения в условиях аграрного вуза является формирование профессиональной компетентности будущих педагогов по сельскохозяйственным специальностям, сочетающей аграрную и педагогическую составляющую. Педагогическая система МСХА им. К. А. Тимирязева в контексте данных идей состоит из ряда компонентов, функционирование которых в их целостном и взаимосвязанном взаимодействии обеспечивает эффективность профессионального обучения будущих педагогов. Основными компонентами педагогической системы вуза являются преподаватели и студенты как существа социально организованные, сознательно ставящие перед собой определенные задачи.

Адекватная современным требованиям профессиональная и педагогическая подготовка специалистов, выполнение задач становления у них опыта саморазвивающейся личности в процессе профессиональной подготовки находятся в прямой зависимости

от уровня квалификации и мастерства профессионально-педагогических кадров, осуществляющих учебно-воспитательный процесс в вузе.

Сегодня в России происходит формирование новой системы подготовки профессионально-педагогических кадров. Исходя из этого, меняется и подход к требованиям, предъявляемым к выпускнику. Например, область профессионально-педагогической деятельности бакалавров по направлению подготовки «Профессиональное обучение» (по отраслям) включает: подготовку учащихся по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях по программам начального, среднего и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также в службе занятости населения.

По существу педагог профессионального обучения – это специалист, сочетающий в себе качества профессионального педагога и специалиста высокой квалификации, который, наряду с психолого-педагогическими знаниями, вооружен аграрными, общетехническими (технологическими) компетенциями.

Профессионально-педагогическое образование сформировалось на основе инженерно-(индустриально)-педагогического (В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, П. Ф. Кубрушко, Н. Е. Эрганова). Это связано с расширением специализаций и направлений подготовки специалистов по профессиональному обучению и согласуется с реальным процессом трансформации традиционного профессионально-технического обра-

зования в современное профессиональное и профессионально-педагогическое.

Считается, что взаимосвязь профессионально-педагогического и педагогического образования заключается в том, что последнее является более общим. Однако реально педагогическое образование ориентировано на кадровое обеспечение общеобразовательных (в основном предметных) программ в различных учебных заведениях, а профессионально-педагогическое образование нацелено на подготовку кадров для реализации профессиональных образовательных программ в учреждениях профессионального образования. Поэтому фактически традиционное педагогическое и профессионально-педагогическое образование не соотносятся между собой как общее и частное, а дополняют друг друга. Профессионально-педагогическое образование ориентировано на профессию, а не на предмет.

С концептуальной точки зрения, профессионально-педагогическое образование – это формирование у студентов способности к эффективной реализации себя в сфере профессионального образования, к осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций.

Целью профессионально-педагогического образования является обеспечение эффективной подготовки кадров для всех образовательных структур, связанных с профессиональным обучением, для внесения вклада в решение социальной проблемы занятости населения в условиях наличия рынка труда и рабочей силы.

Современные общественные процессы интенсивно воздействуют на профессиональное образование. Переход к многоуровневой системе подготовки обуславливает децентрализацию управления и автономность в принятии решений по вопросу: кого и как готовить (профессии, квалификации, компетенции, учебные планы и учебные программы).

Учитывая предложенные пути реформирования системы профессионального образования и перехода к многоуровневым учреждениям высшего профессионального образования, необходимо отметить, что требования к образовательному уровню и квалификации профессионально-педагогических работников не только не снижаются, но и повышаются. При этом профессионально-педагогическое образование в аграрном вузе является единственным средством адекватного кадрового обеспечения высшего аграрного образования.

Кадровое обеспечение процесса профессионального обучения выступает одним из важнейших факторов его интенсификации. Как известно, процесс формирования конкурентоспособного специалиста должен обеспечиваться специально подготовленными инженерно-педагогическими работниками, владеющими современным содержанием интегративного труда рабочего, эффективными педагогическими, информационными и профессиональными технологиями. Это становится первоочередной задачей управленческой деятельности администрации учебного заведения.

В процессе моделирования региональной системы профессионального образования глубокому реформированию подвергнутся все уровни образования как взаимосвязанные

системы. Это предполагает необходимость прогнозирования изменений на каждом образовательном уровне как общеобразовательных школ, так и учреждений профессионального образования.

Многоуровневая система образования позволяет решить задачу интеграции и дифференциации образования, обеспечивающую подготовку специалистов (экономистов, агрономов, зооинженеров и т. д.) и педагогов различного профессионально-квалификационного уровня.

Рассмотрение состояния и путей реформирования профессионального образования показывает, что, во-первых, этот вид образования достаточно динамично развивается под влиянием внешних и внутренних факторов, воздействуя на систему; во-вторых, усиление позитивных тенденций в развитии профессионального образования предполагает такие процессы, как сертификация, централизация, информатизация, маркетинг; в-третьих, необходимо уделять ведущее внимание подготовке профессионально-педагогических кадров для среднего профессионального образования.

Что касается роли преподавателя сельскохозяйственной академии в профессиональной подготовке будущего педагога для среднего профессионального звена, то здесь ведущую роль играет профессионализм обучающего. Особое внимание уделяется становлению, развитию, совершенствованию и самосовершенствованию профессионализма преподавателей высших учебных заведений.

Ряд исследователей (Н. А. Добролюбов, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, И. Г. Песталоцци, Н. И. Пирогов, В. А. Сухомлинский, А. Н.

Толстой, К. Д. Ушинский и др.) рассматривали профессионализм педагога с позиции их подготовки, оценки деятельности, личностных качеств и уровня мастерства.

Гуманитарно-педагогический факультет сельскохозяйственной академии готовит таких специалистов, как педагог профессионального обучения по специальности «Агрономия», педагог профессионального обучения по специальности «Зооинженерия» и педагог профессионального обучения по специальности «Экономика и управление», прообразом которых были инженеры-педагоги, то остановимся подробнее на специалисте «инженер-педагог». Многие ученые с различных точек зрения рассматривали процесс подготовки такого специалиста.

Э. Ф. Зеер рассматривает процесс подготовки инженера-педагога в контексте психологических особенностей профессионального становления личности, которое предполагает использование совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности с целью формирования у нее системы профессионально важных знаний, умений и качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности [3].

В связи с тем что многие исследователи рассматривают инженерно-педагогическую деятельность именно как педагогическую (А. П. Беляева, Э. Ф. Зеер, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кузьмина, А. Я. Наин, А. И. Щербаков и др.), вся специальная инженерная подготовка преподавателя профессионального учебного заведения (или мастера производственного обуче-

ния), опыт непосредственной производственной деятельности и управления производственным коллективом – все это в совокупности (для целей профессионально-педагогической деятельности) является лишь средством педагогической деятельности.

В. С. Безрукова рассматривает системообразующую функцию педагогического знания в подготовке инженеров-педагогов [2]. Взаимодействие производственных и педагогических процессов обусловило создание новой научной области – профессиональной педагогики. Интеграция законов производства и педагогических закономерностей должна привести к рождению интегрированной педагогической системы подготовки инженерно-педагогических кадров. Такая система должна сочетать вертикальную иерархическую структуру и горизонтальные междисциплинарные связи, включая высшие уровни реализации межпредметной интеграции.

Авторский коллектив кафедры педагогики и психологии МГАУ им. В. П. Горячкина (В. П. Косырев, П. Ф. Кубрушко, П. А. Силайчев и др.), характеризуя инженерно-педагогическую деятельность как полифункциональную, выделяют следующие основные ее виды: обучающую, воспитательную, производственно-техническую, организационно-управленческую и исследовательскую [4].

Поэтому роль педагога аграрного вуза в профессиональной подготовке будущих педагогов профессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям определяется в первую очередь его профессионализмом и профессиональной компетентностью.

Таким образом, анализ особенностей подготовки педагогов про-

фессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям показал, что:

– профессиональная подготовка педагогов профессионального обучения является процессом, структура и содержание которого взаимосвязаны с особенностями государственной и региональной образовательной политики, а также педагогическими традициями конкретного вузовского коллектива и его возможностями в аспекте готовности к творческому и инновационному саморазвитию в методическом и психолого-педагогическом аспектах;

– основными особенностями подготовки педагогов профессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям являются: специальные компетенции, дифференция, гуманизация в акмеологическом аспекте, системно-деятельностная, аксиологическая и андрогогическая направленность педагогического взаимодействия преподавателя сельскохозяйственной академии и студентов;

– профессиональная подготовка педагогов профессионального обучения является не только дидактическим, а прежде всего процессом социокультурного развития личности студентов;

– компетентность и профессионализм деятельности преподавателя сельскохозяйственной академии – ведущее условие успешности профессиональной подготовки педагогов для средних профессиональных образовательных учреждений аграрного направления;

– важными условиями готовности студентов к деятельности в качестве педагога профессионального учреждения являются: наличие у студентов внутренней профессионально-педагогической мотивации;

педагогической направленности и опыта реализации профессионально-педагогических умений; достаточно сформированные профессиональные компетенции; наличие у преподавателей сельскохозяйственной академии опыта профессиональной и педагогической деятельности, соответствующей специализации обучения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации в иллюстрациях : учебник : [с коммент. автора]. – М. : ГУП «Клинцов. гор. тип.», 2004. – 94 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика : учеб. для инж.-пед. спец. – Екатеринбург : Свердл. инж.-пед. ин-т, 1993. – 320 с.
3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сымянюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие : [по специальности 030500 – Профессиональное образование (по отраслям)]. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
4. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева, П. А. Силайчев. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов : учеб. пособие. – Екатеринбург : УГППУ, 1997. – 200 с.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой; науч. ред. Н. Н. Акулина. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для вузов. – М. : Academia, 2002. – 200 с.
7. Новиков В. В. Социальная психология: феномен и наука : учеб. пособие. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 344 с.

Царапкина Юлия Михайловна, канд. пед. наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», ФГБОУ ВПО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»: Россия, 127550,

г. Москва, ул. Тимирязевская, 49.

Тел.: (926) 4786758; e-mail: Julia_carapkina@mail.ru

THE SPECIFIC FEATURES OF TRAINING VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS OF AGRICULTURAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Tsarapkina Yulia Mikhailovna, *Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of “Pedagogics and psychology” department, Russian State Agrarian university – Moscow State Agrarian academy named after K.A. Timiryazev*. 127550, Moscow. Timiryazevskaya str., 49.

vation, vocational education, professionalism, humanization.

Key words: *Competence-based approach, readiness for work, pedagogic moti-*

The article looks at the problems connected with the special features of training vocational education teachers in an agrarian university. These features include competence-based educational approach, readiness for work, presence of internal pedagogic motivation, etc.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ CASE STUDY В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ

Л. П. ХАБАРОВА

*ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет»,
г. Тамбов*

Аннотация. В данной статье приводится обоснование применения метода case study в условиях билингвальной подготовки специалиста в области управления качеством. Рассмотрены преимущества данного метода по сравнению с традиционными методами обучения, а также предложены основные этапы создания кейсов и методика работы с ними.

Ключевые слова: метод case study, кейс, билингвальная подготовка, управление качеством, лингвопрофессиональная компетенция.

В условиях глобализации экономики, в которой научные знания и технологии приобретают международный характер, современный рынок труда нуждается в специалистах, способных осуществлять профессиональную деятельность в едином информационном пространстве. С этих позиций знание иностранного языка становится не только конкурентным преимуществом, но и профессионально значимым средством доступа к иноязычной информации. Особую актуальность данная проблема приобретает в сфере кадрового обеспечения промышленного сектора, в котором достаточно часто возникает ситуация, когда различные этапы процесса производства осуществляются на территории разных стран, следовательно, они должны регламентироваться международными нормативно-техническими положениями, которые обеспечивают согласованность и совместимость стандартов.

Таким образом, профессиональная подготовка современного специалиста должна обеспечивать владение хотя бы одним иностранным языком

в той степени, которая позволит выполнять профессиональные функции в условиях мультиязычной профессиональной среды, что становится достаточно значимым в сфере менеджмента качества, одной из наиболее перспективных отраслей в мире, позволяющей обеспечить производство конкурентоспособной продукции при одновременной минимизации затрат на ее разработку и внедрение.

С учетом того, что родоначальниками концепций всеобщего качества являлись американские и английские ученые, такие как Э. Деминг, Джозеф М. Джуран, Арманд В. Фейгенбаум, Филипп Кросби и мн. др., ведущие исследования и опыт в области управления качеством были представлены на английском языке. Однако и на данный момент приоритет в области исследований и практики применения менеджмента качества сохраняется за англоязычными странами. Все международные нормативно-технические документы издаются на трех официальных иностранных языках, что требует значи-

тельных временных затрат на перевод и адаптацию к условиям российской действительности. Таким образом, работа с аутентичной информацией с целью изучения и обобщения мирового накопленного опыта в области управления качеством является одним из ключевых моментов профессиональной деятельности специалиста.

Исследование позволило сделать вывод, что современный специалист в области управления качеством должен обладать высоким уровнем сформированности лингвопрофессиональной компетенции, являющейся результатом интеграции профессиональной и языковой компетенций.

Соглашаясь с А. С. Адриенко, под лингвопрофессиональной компетенцией понимаем способность к восприятию и порождению текстов в определенной сфере специальной предметной деятельности, умение оперировать иноязычной общенаучной и специальной лексикой, клише языка для специальных целей, анализировать, критически переосмысливать и осуществлять презентацию текстового материала профессионально ориентированной проблематики.

Однако в сложившихся условиях даже профессионально-ориентированные курсы иностранного языка не всегда могут быть в полной мере эффективными в плане развития лингвопрофессиональной компетенции специалиста в области управления качеством, поскольку будущим специалистам необходимо уметь быстро реагировать на ситуации и принимать решения в условиях профессиональной иноязычной коммуникации. Достичь этого можно благодаря организации билингвальной подготовки в вузе, которая предполагает овладение

специальностью средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов в профессиональной сфере.

Характерной особенностью современной методики обучения в профессиональном образовании является смещение акцента на активные методы обучения, которые занимают ведущие позиции в системе высшего образования на Западе, а теперь и в России, что во многом объясняется более высокой эффективностью обучения посредством активного вовлечения студентов в учебный процесс. Одним из подходов реализации стратегии активного обучения является подход на основе Case study, или анализа конкретной ситуации (кейса). Case study – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решения кейсов) [1].

Цель обучения с помощью метода Case study заключается в формировании компетенций специалиста, позволяющих ему решать профессиональные задачи посредством правильного анализа ситуации, т. е. по симптомам проблемы выявлять возможные причины их появления, устанавливать истинную причину (ставить диагноз), анализировать возможные варианты решения, выбирать наиболее оптимальный из них, приводить его в действие и параллельно осуществлять контроль. Для этого специалисту нужны знания, владение определенной методологией и опыт. Обычно вуз дает студенту знания, в меньшей степени – вла-

дение определенной методологией и гораздо реже – практический опыт. Case study позволяет в значительной степени устранить эти недостатки обучения, так как он нацелен и на использование полученных знаний, и на овладение методологией, и особенно на третье – приобретение опыта [3].

Применение Case study в подготовке направления «Управление качеством» в условиях билингвальной подготовки обусловлено рядом характерных особенностей метода и преимуществ, которые он дает по сравнению с традиционными методами.

1) Метод предназначен для получения знаний и навыков по дисциплинам, при решении проблем которых очень часто нельзя дать однозначного ответа и единственного классического решения. Область управления качеством отличается именно такой плюралистичностью решений, поскольку стандарты в области качества могут быть внедрены во всех типах организаций, вследствие чего они обладают большой гибкостью и не определяют конкретных строгих способов действий для каждого типа организации. При этом из всего многообразия возможных решений нужно уметь выбирать оптимальное. Приведем цитату из стандарта ГОСТ Р ИСО 9001 2008: «настоящий стандарт не предполагает единообразия в структуре систем менеджмента качества или их документации».

2. Акцент обучения переходит от получения готовых знаний к их выработке студентами.

3. Результатом применения метода являются не только полученные знания, но и сформированные на соответствующем уровне лингвопрофессиональная компетенция и ее составляющие компоненты в области

управления качеством.

4. Метод Case study развивает аналитические, творческие коммуникативные и социальные навыки. В условиях билингвальной подготовки к аналитическим навыкам можно отнести умение выявлять релевантную информацию, представленную на иностранном языке, классифицировать ее, анализировать, мыслить ясно и логично. Наличие творческих навыков для специалиста в области качества также является необходимым, поскольку очень часто именно креативные решения позволяют найти выход из логически неразрешимой ситуации и превратить недостатки в достоинства. К иноязычным коммуникативным навыкам, развиваемым в ходе применения данного метода, можно отнести умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа-средства, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов и составлять краткий убедительный отчет. Кейсы позволяют студентам применить языковые и коммуникативные устные и письменные навыки, полученные в результате изучения определенного модуля дисциплины в области управления качеством и иностранного языка как предмета. В ходе обсуждения кейса вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.

5. Несомненным достоинством метода Case study является развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок.

Таким образом, Case study, сочетая в себе достоинства технологий

и методик изучения иностранного языка и методов компетентностного подхода, оптимально подходит для использования в условиях билингвальной подготовки студентов по направлению «Управление качеством».

Для того чтобы учебный процесс на основе Case study был эффективным, необходимы два условия: эффективный кейс и определенная методика его использования в учебном процессе.

Целесообразно выделить следующих основных этапов создания кейсов.

1. Определение целей кейса, т. е. какие компетенции и на каком уровне должны быть сформированы в результате его применения в соответствии с уровнями сформированности компетенций в условиях билингвальной подготовки специалистов в области управления качеством.

2. Определение типа кейса. Кейсы могут быть классифицированы по методу подготовки на кабинетные и библиотечные, а по способу организации и представления материала – на обучающие анализу и оценке; кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений, и кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом.

Так, для элементарного уровня сформированности компетенций студентов, направленного в первую очередь на воспроизведение конкретных фактов, понятий, закономерностей, теорий, концепций, методов, процедур, способов действий, техники, технологий и т. д. в области качества, необходима разработка кабинетных кейсов с использованием своего личного опыта или опыта коллег и кейсов из отечественных печатных источников (например,

журнал «Методы менеджмента качества»), иллюстрирующих проблему, решение или концепцию в целом. Кабинетные вымышленные кейсы отражают типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни и с которыми придется столкнуться специалисту в области управления качеством в процессе своей профессиональной деятельности, например, это работа с нормативно-технической документацией, содержащей специальную терминологию, толкование которой до сих пор порождает споры и непонимание, что приводит к ошибкам и неэффективности работы, дополнительным затратам и другим отрицательным последствиям. Как сообщает журнал «Стандарты и качество»: «Продолжающаяся дискуссия по терминологии, связанной с качеством, свидетельствует, что ее формирование остается актуальной проблемой как для развития науки управления, так и для практики работ по управлению качеством на предприятиях» [4].

В обучающих кабинетных кейсах на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, что предопределяет значительный элемент условности при отражении в них реальных проблем. Ситуация, проблема и сюжет здесь не реальные, а такие, какими они могут быть в реальной профессиональной деятельности. Они характеризуются искусственностью, «сборностью» из наиболее важных и правдивых жизненных деталей. Такой тип кейса позволяет видеть в ситуациях типичное и предопределяет способность анализировать ситуации посредством применения аналогии.

Для репродуктивного уровня, представляющего собой следующую ступень развития лингвопрофессиональной компетенции, целесообразно

использовать библиотечные кейсы, иллюстрирующие проблему, решение и концепцию в целом, но с тем отличием, что деятельность студентов приобретает большую самостоятельность и переходит к объяснению решений.

Такой тип кейса создает практическую «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться как к тренингу обучаемых, так и закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Для системного уровня сформированности компетенций целесообразно использовать преимущественно библиотечный тип кейсов, обучающий анализу и оценке, решению проблем и принятию решений, в основном из зарубежной практики. Как правило, основными источниками кейсов в области управления качеством служат ресурсы Интернета и специализированные печатные издания. Так, например, веб-сайт американского общества по качеству содержит целый каталог кейсов по менеджменту качества в свободном доступе и по сложности их содержания наиболее соответствует развиваемым компонентам лингвопрофессиональной компетенции на системном уровне.

3. Разработка кейса. После определения целей и вида кейса необходимо:

1) идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию в области управления качеством;

2) собрать информацию и данные для кейса, используя различ-

ные источники, специализированные журналы, личный профессиональный опыт, ресурсы Интернета;

3) подготовить первичный вариант представления материала в кейсе. Этот этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы презентации кейса. Оптимальным вариантом является печатная форма представления, дополненная иллюстрациями, таблицами и графиками, поскольку видео и мультимедийное представление кейса требует неоднократного воспроизведения для восприятия и запоминания фактов в отличие от печатной формы. Однако, в дополнение к печатному варианту, видео и мультимедиа повышают мотивацию и интерес к работе с кейсом. Сам кейс не должен быть объемным и содержащим большое количество дополнительной информации. Для адаптационного этапа билингвальной подготовки следует разрабатывать небольшие кейсы размером одна-две страницы с минимальным количеством дополнительной информации. По мере перехода на следующие этапы можно увеличивать объем и сложность кейса, включая большее количество дополнительной информации для развития информационной составляющей лингвопрофессиональной компетенции, т. е. поиска, отбора, классификации и интерпретации информации;

4) подготовить методические рекомендации по использованию кейса. Разработать задания для студентов и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации, описать предполагаемые действия учащихся и преподавателя в момент обсуждения конкретной ситуации. В зависимости от этапа билингвальной подготовки и уровня сформированности

компетенций студентов направления «Управление качеством» меняется и роль преподавателя: по мере перехода на более высокий уровень от роли ведущего преподавателя переходит к роли координатора.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

1) индивидуальная самостоятельная работа студентов с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия). При этом на адаптационном и паритетном этапах билингвальной подготовки рекомендуется раздать материалы кейса до начала занятия для самостоятельного изучения и подготовки ответов на вопросы. При этом материал кейса не должен быть сконструирован так, чтобы в нем содержалась вся необходимая информация для анализа, следует провоцировать студента на поиск дополнительной информации, что повышает мотивацию и позволяет дольше поддерживать интерес к разбору конкретной ситуации. В начале занятия выявляется знание материала кейса и заинтересованность в обсуждении;

2) работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений. Деятельность может быть также организована индивидуально. Студенты распределяются по группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени. В каждой группе идет сопоставление индивидуальных ответов, их доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер», который

будет представлять решение;

3) презентация и оценка результатов малых групп или индивидуальной работы на общей дискуссии. Основная задача этого этапа – выявить образовательные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы. Преподаватель может завершать дискуссию, анализировать процесс обсуждения кейса и работы каждой группы, рассказывать и комментировать действительное развитие событий и подводить итоги занятия.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение метода Case study идеально сочетает три необходимые составляющие процесса обучения студентов направления «Управление качеством» в условиях билингвальной подготовки: получение теоретических знаний, овладение методологией, усвоение практического опыта и применение иностранного языка как средства постижения знаний. Он несет в себе большие образовательные возможности и уже находит широкое применение в системе высшего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис... канд. пед. наук. – Чита, 2006. – 16 с.
2. Долгоруков А. Метод case-study

-
-
- как современная технология профессионально-ориентированного обучения // Социальное воздействие и влияние: научное знание и критика мифов. Критическое мышление и критический рационализм. – Режим доступа: <http://www.evolkov.net/learn/methods/case.study.html>
3. Желудевич Ф. Кейс-метод в бизнес-обучении // Отдел кадров : электронн. журн. – 2004. – № 1. – Режим доступа: <http://otdelkadrov.by/number/2004/1/364/>
4. Самарина С. М., Калугина С. А. Применение кейс-методов в преподавании маркетинга // Маркетинг в России и за рубежом : электронн. журн. – 1999. – № 4. – Режим доступа: <http://www.mavriz.ru/articles/1999/4/330.html>
5. Огвоздин В. Ю. В дебрях терминологии // РИА «Стандарты и качество» : электрон. журн. – 2003. – Июль. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria-stk.ru/stq/adetail.php>
- Хабарова Людмила Петровна, аспирант кафедры «Коммерция и бизнес-информатики», ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет»: Россия, 392018, г. Тамбов, ул. Загородная, 23.*
- Тел.: (915) 8622819; e-mail: urimm@yandex.ru*
-

THE ARTICLE LOOKS AT THE BASIS OF IMPLEMENTING CASE STUDY METHOD DURING BILINGUAL TRAINING OF A QUALITY MANAGEMENT SPECIALIST

Khabarova Liudmila Petrovna, post-graduate student of "Commerce and business information technologies" department, Tambov State Technical university. Russia.

Key words: *Case study method, case, bilingual training, quality management, lin-*

guistic and professional competence.

It examines the advantages of the said method compared to the traditional training forms, describes the main stages of creating cases and methods of working with them.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Автор подготавливает текст статьи в электронном виде в соответствии с правилами оформления и сдает непосредственно в редакцию, либо присылает по почте. Поступившие в редакцию материалы проходят экспертную оценку ведущими учеными России и зарубежных стран. О решении редакционной коллегии о возможности опубликования статьи и сроках ее публикации редакция уведомляет автора в течение пяти рабочих дней с момента принятия решения. Редакция оставляет за собой право при необходимости сокращать принятые материалы, подвергать их редакционной правке и отсылать авторам на доработку. Статьи, направленные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию с внесенными исправлениями не позднее чем через месяц после получения.

Ставя свою подпись под статьей с фразой "статья публикуется впервые", автор тем самым передает права на издание и гарантирует, что она является оригинальной и не была опубликована полностью или частично в других изданиях.

Объем рукописи не должен превышать 20 тыс. знаков, а заголовок статьи – 70 знаков. На первой странице рукописи статьи указывается УДК, название статьи (на русском и английском языках) прописными буквами жирным шрифтом. Следующая строка, набранная курсивом, – фамилия и инициалы автора (авторов) также на двух языках. Далее строка о местонахождении: полное название организации и города, если они расположены в России и странах СНГ; при местонахождении в дальнем зарубежье указывается организация, город и страна. В начале статьи помещается краткая аннотация объемом 30–50 слов (на русском и английском языках) и 5-7 ключевых слов (на русском и английском языках). К статье прилагаются следующие сведения каждого автора (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень, почетное и ученое звание, контактный те-

лефон, почтовый и электронный адреса.

Статьи, присылаемые для публикации, должны соответствовать следующим требованиям: шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; формат – А4 книжный (297x210); формат файла – статья должна быть сохранена в формате .doc (MS Word 1997-2003).

Представление формул в виде картинок недопустимо! Простые формулы допускается набирать обычным текстом. Специальные символы, такие как греческие буквы, знаки умножения, \leq , \geq , \approx , \neq , \equiv , ∞ , \cap , \sum можно вставить, используя команду "Вставка" → "Символ". Более сложные формулы должны быть набраны в редакторе формул MathType 5.x или Microsoft Equation 3.0 (входит в состав MS Word).

Используемые в статье рисунки должны быть присланы в виде отдельных графических файлов. Пожалуйста, не внедряйте рисунки в текст документа, от этого их качество ухудшается. Рисунки должны быть пронумерованы согласно их положению в статье. Допустимые форматы растровые – JPG, BMP, TIFF, PNG, GIF, векторные – EPS, CDR, CDX, WMF, EMF. Разрешение растровых иллюстраций должно быть не менее 300 dpi.

Таблица должна быть набрана тем же шрифтом, что и текст. В столбцах необходимо выравнивать содержание. Столбец «№ п/п» со всеми строками выравнивается по центру, остальные столбцы по центру или по левому краю (в зависимости от содержания).

Диаграммы Microsoft Excel, внедренные в статью, должны быть редактируемыми.

Пристатейный список литературы должен оформляться в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. В тексте ссылки на литературу оформляются в виде номера в квадратных скобках на каждый источник.

Авторский гонорар не выплачивается. Аспиранты освобождаются от платы за опубликование рукописей.

При перепечатке ссылка на журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования» обязательна. Редакция в переписку с читателями не вступает.

Сдано в набор 15.12.2011. Подписано в печать 26.12.2011.
Формат 70x108 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 12,19 печ. л.
Заказ 25. Тираж 1250 экз. Цена свободная.

Оригинал-макет подготовлен в компьютерном
центре издательства, г. Москва

Отпечатано в ООО «АПЕКС-94»
Россия, 410080, г. Саратов, ул. Академика Антонова, д. 14а

«Научное обозрение: гуманитарные исследования» — 4/2011