

**ИЗВЕСТИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ПОВОЛЖСКИЙ РЕГИОН**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 4 (24)

2012

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

<i>Сивкина Н. Ю.</i> Верность и предательство в греко-македонских отношениях на рубеже III–II вв. до н.э.	3
<i>Суровень Д. А.</i> Внутренняя и внешняя политика государства Ямато в конце 30-х – середине 50-х гг. V в.	14
<i>Курмакаева Д. Ю.</i> Региональные особенности демографических процессов в России в конце XIX – начале XX в. (на примере Нижнего Поволжья).....	26
<i>Гаража Н. А.</i> Об использовании труда оstarбайтеров Кубани в экономике Третьего Рейха	37

ФИЛОСОФИЯ

<i>Розенберг Н. В.</i> Глобализация культурных процессов и ее влияние на формирование социокультурного статуса повседневности	45
<i>Зима В. Н.</i> Время как предмет метаонтологии науки.....	51
<i>Пилецкий С. Г.</i> Артур Шопенгауэр о чести, мести и возмездии.....	60

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Крохина Н. П.</i> «Религия звезд и цветов» в поэзии К. Д. Бальмонта	68
<i>Жаткин Д. Н., Ионова Е. Л.</i> Книга переводов М. Цетлина и И. Астрова «Португальские сонеты Елизаветы Баррет Браунинг» (Нью-Йорк, 1956) в истории русского восприятия творчества английской поэтессы	77
<i>Кезина С. В., Перфилова М. Н.</i> Архаизация цветообозначений в русском языке и ее причины	89
<i>Ширванова Э. Н.</i> Цветосветовые образы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «В темную даль»)	98
<i>Хрипунова И. И.</i> Тексторганизующие потенции языковых средств из понятийной сферы «Angst».....	103

<i>Родионова О. С.</i> К вопросу о кодификации произношения современного немецкого языка	109
<i>Куприянова Н. С.</i> Отражение в русской языковой картине мира представлений о цели смеха – невербального средства коммуникации	114

ПЕДАГОГИКА

<i>Ратницына Д. В., Полукаров В. В.</i> Использование электронного учебника по дисциплине «Античная культура и латинский язык» для формирования общекультурной компетенции студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование»	124
<i>Полукаров В. В.</i> Теория и практика клубной деятельности как основа организации досуга современных школьников	134
<i>Сергеева С. В., Лебедев И. А.</i> Собрание как форма социального взаимодействия студентов в условиях реализации проектной деятельности	139
<i>Баженова Н. Г.</i> Цели и принципы формирования духовно-нравственной культуры будущего учителя французского языка на современном этапе высшего образования.....	146
<i>Седов Д. Г.</i> Коммуникативная компетентность будущего тренера как фактор успешности профессиональной подготовки будущих спортсменов	154
<i>Миронов А. Г.</i> Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо.....	160
<i>Карпушина Л. П.</i> Значение использования этнокультурного подхода в образовании	168
<i>Ильин А. В., Мещеряков А. С.</i> Особенности формирования компенсаторных двигательных умений и навыков у детей с умственной отсталостью средствами адаптивной физической культуры	174
<i>Фомин Н. Е., Ивлев В. И.</i> Общекультурные компетенции в стандартах высшего профессионального образования	180
<i>Логинова О. А.</i> Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – начале XX в.: современный подход	187

РЕЦЕНЗИИ

<i>Карнишин В. Ю.</i>	194
-----------------------------	-----

УДК 94(3)

Н. Ю. Сивкина

ВЕРНОСТЬ И ПРЕДАТЕЛЬСТВО В ГРЕКО-МАКЕДОНСКИХ ОТНОШЕНИЯХ НА РУБЕЖЕ III–II вв. до н.э.

Аннотация. В 224 г. до н.э. была основана Эллинская лига, которая включала Македонию, Ахейскую федерацию и ряд других греческих государств. В статье автор анализирует греко-македонские отношения в III–II вв. до н.э. и приходит к выводу, что союзники были готовы к сотрудничеству в рамках лиги. Предательство ахейцами союзных интересов было вызвано амбициями лидеров Ахейской федерации.

Ключевые слова: Эллинская лига 224 г. до н.э., Филипп V Македонский, эллинизм, Фессалия, Беотия, Ахейская федерация.

Abstract. The Hellenic league was founded in 224 B.C. and included Macedonia, Achaean federation and a number of other Greek states. The article analyses the relations between the allies in III–II centuries B.C. The author concludes that allied states were ready to cooperate within the limits of the league, but ambitions of leaders of Achaean federation led to the treachery of allied interests.

Key words: Hellenic League of 224 B.C., Phillip V of Macedonia, Hellenism, Thessaly, Boeotia, Achaean federation.

В 224 г. до н.э. между македонянами и некоторыми греческими государствами был заключен союз, благодаря которому Ахейская лига смогла одержать победу над Спартой в так называемой Клеоменовой войне (229–222 гг. до н.э.). Следующий вооруженный конфликт в Греции – Союзническая война 220–217 гг. до н.э. – подтвердил жизнеспособность и эффективность Эллинской лиги. Но в конце III – начале II в. до н.э. прочность греко-македонских союзных отношений подверглась серьезному испытанию во время двух римско-македонских войн.

Представляется любопытным выяснение позиции союзников в этих конфликтах, что позволит, в частности, определить, могли ли греческие государства преодолеть полисные ограничения в рамках такой межгосударственной организации, как Эллинская лига.

Как известно, в союз кроме Македонии и Ахейской федерации входили, как указывал Полибий (IX. 38. 5), Фессалия, Эпир, Акарнания и Беотия. Фессалия, хотя и находилась под контролем Македонии, была самостоятельным членом симмахии и, вероятно, посылала своих представителей в синедрион. В сущности, фессалийцы занимали в лиге особое положение, являясь подданными Антигона Досонона на основе личной унии [1, р. 151; 2, s. 216; 3, р. 351; 4, р. 182]. Эпир в 230 г. вместе с Акарнанией стал союзником иллирийского государства, которым управляла Тевта (Polyb. II. 6. 9–10), затем опять вернулся к союзу с Македонией [1, р. 151]. Беотийский союз уже до 224 г. имел договор с Антигоном Досоном [4, р. 180], возможно, Беотия (включая всю,

или частично, Опунтскую Локриду) стала союзником Досона еще в 227 г. [1, p. 151].

Есть и другие списки союзников. В одном пассаже (IV. 9. 4) Полибий упоминает и Фокиду, как члена ἔνωρκος συμμαχία, созданной Антигоном Досоном. К фокидянам ахейцы отправляли послов с просьбой о помощи, ссылаясь на τὰς ὁμολογίας (Polyb. IV. 15. 1). Вероятно, Фокида вошла в лигу не полностью, так как в III в. на ее территории претендовали Этолия и Беотия [5, p. 25–27]; как известно, Этолийский союз контролировал такие фокидские города, как Дримея, Тифроний и Дельфы (Polyb. IV. 28. 5).

Среди союзников Полибий (XI. 5. 4) называет эвбейцев и восточных локров. Опунтская Локрида вся, или частично, входила в Беотийский союз [6, s. 429 ff.; 1, p. 151]; возможно, с 228 г. она контролировалась Македонией [2, s. 216; 3, p. 351]. Находились ли локры под контролем Македонии или входили в состав Беотийской лиги к моменту вступления в Эллинский союз, не столь существенно, хотя первое более вероятно, так как Тит Ливий упоминает находящийся в Опунте царский гарнизон (XXXII. 32. 4). Важнее то, что Локрида к этому времени потеряла свой суверенитет [5, p. 30], но ее статус в лиге напоминал положение фессалийцев. В отношении участия Эвбеи в лиге мнения исследователей расходятся. Одни полагают, что Эвбея представляла собой суверенное государство и была членом лиги [6, s. 712; 7, s. 336; 8, p. 759], другие придерживаются мнения, что Эвбейского союза в то время не существовало, поэтому членами лиги были отдельные эвбейские полисы [9, p. 274 *suiv.*; 10, p. 383–384; 3, p. 351]. Возможно, Эвбея находилась в лиге на особом положении, подчиняясь Македонии [1, p. 151–152; 11, p. 395]. Эвбейцы не фигурируют ни в списке союзников, весной 220 г. принимавших постановление о войне с Этолией (Polyb. IV. 9. 4), ни в списке Тита Ливия, перечислявшего народы, подписавшие договор в Фенике в 205 г. (XXIX. 12. 14). Однако часть городов контролировалась македонянами. Известно, что при Филиппе V одним из опорных пунктов македонской власти в Греции была Халкида Эвбейская (Polyb. XVIII. 11. 4). Ее стратегическое значение возросло во второй половине III в., когда ахейцы захватили Коринф. Македонский царь Филипп V наблюдал за оснащением и хорошим состоянием крепости, здесь располагались амбары и арсенал, заполненный военными машинами, которые римляне сожгут в 200 г. (Liv. XXXI. 23. 7). Но чеканка монеты говорит, что жители Халкиды пользуются своего рода автономией при предпоследнем македонском царе (9, p. 275). Полибий также сообщает об Орее и Эретрии (XVIII. 45. 5) как о городах, которые Филипп V должен был передать римлянам после второй македонской войны. В Эретрии стоял царский гарнизон, многочисленные декреты в честь македонских должностных лиц свидетельствуют о их значительной роли в жизни города [9, p. 275, n. 5]. На юге острова Карист находился в тесных отношениях с македонянами. С 230 г. здесь чеканились монеты, достоинством в две драхмы, с изображением головы македонского правителя [9, p. 275].

Позднее в союз был принят Скердилаид, правитель государства ардиев (Polyb. IV. 29. 7), но его помощь была куплена за двадцать талантов в год (Polyb. IV. 29. 7), что ставит его в особое положение по отношению к другим союзникам. Кроме того, Полибий указывает (IV. 55. 1–2), что в союз вступили некоторые города Крита, но этот шаг был вызван усилением соперничающей группы городов на острове и не имел отношения к событиям на матери-

ковой части Греции. Поэтому отношения Македонии с Критом и Скердилаидом останутся за рамками нашего исследования.

Ход первой римско-македонской войны известен в общих чертах. Приблизительно в конце 211 г. флот под командованием Левина захватывает некоторые города в Акарнании, которые, вероятно, были переданы Этолии (Liv. XXVI. 24. 15; Polyb. IX. 39. 2). Уладив собственные дела, македонский царь Филипп V откликнулся на призыв акарнанцев, потерявших Эниады и Нас и опасавшихся вторжения этолийцев. Ливий сообщает о непреклонном решении акарнанцев до последней капли крови защищать родину от врага (XXVI. 25. 10–14), но этого не потребовалось, так как этолийцы отказались от нападения, узнав о приближении Филиппа (XXVI. 25. 16–17).

Следующей весной Левин участвовал в нападении на Антикиру в Фокиде, вновь передав город своим союзникам (Liv. XXVI. 26. 1–3; Polyb. IX. 39. 2). В 210 г. к римско-этолийскому союзу примкнула Спарта (Polyb. IX. 28–39), и уже в следующем году ахейцы просили македонского царя о помощи против спартанцев и этолийцев (Polyb. X. 41. 1–2; Liv. XXVII. 29. 9; XXVIII. 5. 5). Филипп высадился в Ламии, с этолийской стороны ему противостоял Пиррий, выбранный стратегом Этолийского союза (Liv. XXVII. 30. 1). Вероятно, это был тот Пиррий, который безуспешно сражался против македонян в Союзническую войну. Тогда он был стратегом этолийцев в Элиде и пытался организовать совместную этоло-спартанскую операцию (Polyb. V. 91. 3; 92. 2–6). Теперь он имел в своем распоряжении не только этолийские силы, но и вспомогательные войска от пергамского царя Аттала и около 1 000 римских моряков (Liv. XXVII. 30. 1–2). Однако такому бездарному командующему количество солдат не принесло никакой выгоды. Филипп дважды одержал победу над Пиррием, уничтожив около 2 000 человек и загнав остатки этолийского войска в Ламию (Liv. XXVII. 30. 2–3).

Но тот же год принес македонянам и неудачи. Пока Филипп находился в Аргосе, устраивая Немейские игры 209 г., римляне, высадившись в районе Сикиона и Коринфа, опустошали поля (Liv. XXVII. 31. 1). Слух об этом заставил македонского царя покинуть игры и напасть на врага. Конница Филиппа прогнала римлян к кораблям, флот их вернулся в Навпакт без добычи (Liv. XXVII. 31. 2–3). Затем македонское войско объединилось с ахейскими силами (Liv. XXVII. 31. 9–11), но вторжение в Элиду оказалось неудачным для союзников. Нападения здесь ожидали, более того, войско противника было усилено этолийскими и римскими отрядами, одних только римлян было около 4 000 человек (Liv. XXVII. 32. 2). Царь попытался избежать столкновения, однако бой уже завязался между этолийцами и иллирийцами Филиппа, времени на раздумья не оставалось, поэтому македоняне вступили в битву и, неся значительные потери, отступили (Liv. XXVII. 32. 4–6).

В это время прибыл гонец из Македонии с известием, что в Иллирии началось восстание. Филипп оставил союзникам 2 500 воинов, а сам из Дим за десять дней достиг Деметриады (Liv. XXVII. 32. 9–11). Там его ожидало сообщение, что смута охватила уже Македонию, вероятно, после слухов о гибели царя под Сикионом (Liv. XXVII. 33. 1). Ливий не сообщает, как было подавлено восстание в Македонии. Возможно, стремительное возвращение царя положило конец смуте, а дарданы сочли за лучшее отступить. После ухода Филиппа римляне потеряли интерес к сражениям, флот ушел к Эгине и

соединился с кораблями Аттала. Однако военный сезон ознаменовался еще одной битвой: ахейцы и, вероятно, оставленный македонский отряд одержали победу над этолийцами и элейцами недалеко от Мессены (Liv. XXVII. 33. 4–5).

Однако в Греции ситуация оставалась напряженной. В войну в 210 г. вступил Аттал, предоставивший римлянам 35 своих кораблей, этолийцы вновь занялись грабежом соседних территорий, а спартанский тиран Маханид вторгся в аргивские земли (Liv. XXVIII. 5. 1; 5. 4–5). Скердилаид и меды ожидали подходящего момента, чтобы напасть на Македонию (Liv. XXVIII. 5. 7; Polyb. X. 41. 4). Филипп был вынужден разделить свои силы. В Фокиду и Беотию царь отправил достаточно сильное войско во главе с Полифантом, на Эвбею – 1 000 пельтастов и 500 агриан под командованием Мениппа. Сам направился к Гераклею, где разорил окрестные земли, затем основную часть войска оставил в Фессалии, а с конницей и легковооруженными отрядами пришел к Деметриаде (Liv. XXVIII. 5. 9–16; Polyb. X. 42. 2–7).

Здесь царь получил известие о нападении римско-пергамского флота на Орей на Эвбее и о захвате города. Осада длилась четыре дня, но крепость была захвачена лишь благодаря измене Платора, вероятно, командира македонского гарнизона (Liv. XXVIII. 6). Одновременно пришло сообщение о попытке врага напасть на Халкиду. Царь немедленно выступил из Деметриады, выбил этолийский отряд из Фермопил, загнав его в Гераклею, и прибыл в Фокиду, преодолев за 1 день более 60 миль, т.е. около 90 км (Liv. XXVIII. 7. 2–3). Там царь едва не захватил в плен самого Аттала, солдаты которого грабили Опунт. Лишь по случайности фуражиры, находившиеся далеко от города, заметили македонян, подняли тревогу и бросились к кораблям (Liv. XXVIII. 7. 4–8). Аттал вернулся к Орею и там узнал о нападении вифинского царя на его владения, поэтому пергамский царь бросил союзников и вернулся в Азию (Liv. XXVIII. 7. 10). Римский флот вернулся на базу в Эгину (Liv. XXVIII. 7. 11), а Филипп активизировал свои действия. Он захватил Троний, Титроний и Друмии, доридские крепости (Liv. XXVIII. 7. 13). Затем выступил против Маханида, который предпочел вернуться в Спарту, узнав о намерениях царя (Liv. XXVIII. 7. 16–17).

На состоявшемся военном совете союзников было принято решение напасть на этолийские земли. Филипп отплыл к Эрифрам и высадился в Эвпалии (Liv. XXVIII. 8. 8). Этолийцы бежали в леса и горы, бросив имущество и скот, который достался македонцам (Liv. XXVIII. 8. 8–10). Отправив добычу ахейцам, царь отправился в Коринф, затем через Эвбею и Деметриаду вернулся в Македонию (Liv. XXVIII. 8. 10–14). Полибий, однако, излагает несколько иную версию событий. По его свидетельству, македонское войско вновь напало на Ферм. На этот раз разгром, учиненный македонцами, превзошел те разорения, которые они нанесли противнику в первое нападение на Ферм в 218 г. (Polyb. XI. 7. 2–3).

Весной 206 г. Этолия, разбитая и обескровленная, пошла на сепаратное соглашение с Филиппом (Liv. XXIX. 12. 1). Только тогда Рим отправил через Адриатику войско и корабли под командованием Семпрония Тудитана, чтобы сорвать переговоры (Liv. XXIX. 12. 2). Однако римляне опоздали, соглашение уже было заключено. Поскольку этолийцы не собирались нарушать договор с царем, римлянам не оставалось ничего иного, как пойти на переговоры о мире, который и был подписан в 205 г. в Фенике.

Военные действия наглядно демонстрируют прочность греко-македонских союзных отношений. Несмотря на неудачи и потери македонский царь стремился оказать помощь всем своим союзникам. В 209 г., когда в Македонии началось восстание, царь был вынужден уйти из Греции, хотя военный сезон еще не закончился. Но даже в условиях, когда ему могли потребоваться все силы для подавления смуты, он оставил союзникам 2 500 воинов (Liv. XXVII. 32. 10). В 207 г. беотийцы, страшась неприятельского флота, просили у царя вспомогательные силы, с такой же просьбой обращались жители Эвбеи, акарнанцы и, вероятно, эпироты (Polyb. X. 41. 2–3). Для Македонии в тот момент угрозу представляли соседние иллирийские и фракийские племена, которые только ожидали ухода царской армии в Грецию, чтобы совершить вторжение в Македонию (Polyb. X. 41. 4; Liv. XXVIII. 5. 7). Тем не менее Филипп обещал союзникам помощь и оказал ее, поэтому Эллинский союз не распался в ходе этой войны. Верность лиге и Филиппу сохраняли пелопоннесцы, беотийцы, эвбейцы, фокидцы, локры, фессалийцы и эпироты (Polyb. XI. 5. 4).

Военную добычу, полученную в Этолии, македонский царь отправил ахейцам (Liv. XXVIII. 8. 8–10). Кроме того, Филипп передал союзникам Герю и Трифилию – ахейцам, Алиферу – мегалополитам (Liv. XXVIII. 8. 6). Указанные области царь подчинил в Союзническую войну, там находились македонские гарнизоны. Однако едва ли стоит говорить, что в ходе римско-македонской войны царь таким образом задабривал союзников. Филипп объявил о передаче этих пунктов, когда кризис в его положении миновал, когда Пергам и Рим фактически устранились от военных действий. Этот акт нельзя рассматривать как проявление слабости Македонии; напротив, Филипп твердо придерживался союзнических обязательств.

Примечательно сопоставить отношение римлян к греческому театру военных действий. Рим стремился вести войну не собственными силами, побуждая своих союзников к действиям; реальной помощи ни этолийцы, ни спартанцы от них не получили. Вероятно, определенную роль в этом сыграло соперничество между римскими партиями. С одной стороны, представители римской аристократии по-прежнему жаждали военной славы, но зависть и интриги политических противников иногда делали получение триумфа невозможным [12, p. 289]. С другой стороны, каждый из трех театров военных действий за пределами Италии и Африки был связан со специфическими интересами одной из трех основных партий: Испания находилась в сфере интересов группировки Сципиона, борьба за Сицилию велась родом Фабиев, а Греция и Македония были притягательны для партии Клавдиев, к которой принадлежали Валерий Левин, Сульпиций Гальба и Семпроний Тудитан [12, p. 291–292]. Хотя о союзе Филиппа с Ганнибалом было известно с 215 г., но римско-этолийский союз не был оформлен ранее 212 или 211 г., т.е. пока эта партия не пришла к власти. Военные действия после 207 г. римлянами были заброшены. Но именно в 207–205 гг. у власти находились сторонники Сципиона, что и вызвало в Риме потерю интереса к данному театру войны. Лишь в 202 г. партия Клавдиев вновь восстановила свое влияние, и, как следствие этого, вторая римско-македонская война не заставила себя долго ждать. Формально поводом к войне послужило заключение секретного союза между Филиппом и сирийским царем Антиохом III. Соглашение было вызвано не столько агрессией двух государств, увидевших возможность расширить сфе-

ры своего влияния за счет временного ослабления Египта, как преподносит нам Полибий, а скорее стремлением Антиоха не допустить союза Филиппа с Египтом. Хотя оба правителя располагали силами для вторжения в Египет, но они не поддержали бы друг друга в подобном походе. Это нарушило бы существующее равновесие сил, поэтому ни о каком завоевании Египта в соглашении речи не было. В 202 г. Антиох напал на Келесирию, а Филипп развернул действия в Эгеиде, эти действия были расценены как следствие, но не факт заключенного царями договора [13, р. 183–184].

Именно в ходе второй войны с Римом союзные отношения были разорваны ахейцами, перешедшими на сторону римлян. Однако другие государства сохраняли верность союзу и Филиппу. Едва ли правомерно говорить, что их позиция объясняется только наличием македонских гарнизонов, обеспечивавших лояльность союзников, в отличие от Ахайи, где македонского присутствия не было. Полибий (XVIII. 11. 4–9) говорит: «...пелопоннесцам нельзя вздохнуть свободно, пока царский гарнизон стоит в Коринфе; локры, беотяне, фокидяне не могут быть спокойны, когда Филипп владеет Халкидой и всей Эвбеей; наконец, ни фессалийцы, ни магнеты не могут наслаждаться свободой до тех пор, пока Филипп и македоняне держат в своих руках Деметриаду...».

Действительно, можно отметить, что при Филиппе V македонские гарнизоны располагались во многих местах. В Фессалии, помимо Деметриады, гарнизон стоял в Атраке (Liv. XXXII. 17. 4–18. 3). Македонские отряды были в Орее и в Эретрии, которая, вероятно, с 267 г. контролировалась Македонией [14, р. 144] (Polyb. XVIII. 45. 5; Liv. XXXII. 16. 12), а также в Орхомене (Polyb. IV. 6. 6; Plut. Arat. 45), в Лепрее в Трифилии (Polyb. IV. 80. 15). У Тита Ливия есть упоминание о том, что Карист был усилен гарнизоном из Халкиды (XXXII. 16. 8), что намекает на присутствие македонских солдат в крепости до прибытия подкрепления. В самом крупном городе Фокиды, в Элатье, также располагался македонский гарнизон (Liv. XXXII. 24). Опунт, главный город Восточной Локриды, имел сторожевой отряд Филиппа во время второй римско-македонской войны (Liv. XXXII. 32. 4). Согласно недавним находкам, можно утверждать, что македонский гарнизон находился еще в одном пункте Восточной Локриды, в Кине. Полибий упоминает Кин в 219 г., когда Филипп переправился из Фессалии на Эвбею, оттуда достиг Кина, а затем через Беотию и Мегариду подошел к Коринфу (Polyb. IV. 67. 6–7). Возможно, именно тогда Кин получил македонский гарнизон. Там был найден военный устав гарнизонной службы, идентичный известному ранее из Халкиды. Находка такого документа придает этому населенному пункту стратегическую значимость и позволяет предположить, что подобные памятники имелись и в других крепостях, удерживавшихся македонскими силами [15, р. 29 *suiv*]. Гарнизоны были гарантом от социальных потрясений, а в условиях военного времени – и от измены. Со времен Энея Тактика любой полководец должен был принимать во внимание тот факт, что внутренний враг не менее опасен, чем внешний (Эней Тактик. XI. 1–15) [16, с. 49–77; 17, с. 253]. Примечательно, что в период римско-македонских войн гарнизоны Филиппа V не только удерживали население от измены, но и упорно обороняли вверенные им крепости.

Стоит вспомнить, что военные инженеры в эллинистическую эпоху постоянно искали новые способы защитить города и придумали множество все-

возможных решений. Но инициатива всегда была в руках нападавших. Пропорция успешных осад по отношению к отражению противника все время возрастала [18, р. 46 ff]. Тем не менее приведенные ниже примеры показывают, что большинство крепостей было захвачено лишь значительно превосходящими силами противника.

Так, в ходе второй римско-македонской войны Орей защищался с необычайной храбростью, так что римлянам пришлось отказаться от быстрого натиска и перейти к длительной осаде, сделав ставку на орудия и подкопы, что в конечном итоге и решило дело (Liv. XXXI. 46. 6–16). Флот Аттала пытался захватить Карист, но оказалось, что защита усилена подмогой из Халкиды, поэтому противник был вынужден оставить эту затею (Liv. XXXII. 16. 7–8). Лишь когда к Каристу подошли три флота – римский, пергамский и родосский, крепость была сдана, а гарнизону за выкуп разрешили уйти (Liv. XXXII. 17. 1–2). Эретрию осаждали объединенные римские и пергамские силы, корабли были оснащены метательными орудиями и осадными машинами (Liv. XXXII. 16. 10). Тем не менее защитники держались сколько могли, при этом македонский гарнизон не позволил сразу сдать город (Liv. XXXII. 16. 11–16). Фессалийский город Атрак, имевший македонский гарнизон, римляне так и не взяли (Liv. XXXII. 17. 4–18. 3). Самый крупный фокидский город Элатея, где также был поставлен македонский гарнизон, закрыл перед римлянами ворота, лишь после долгой осады врагу удалось захватить сам город, но не крепость, которую македоняне покинули после заключения соглашения с консулом (Liv. XXXII. 18. 9 и 24. 7). Опунт в Восточной Локриде в разгар войны был охвачен внутренней смутой, население призвало этолийцев и римлян, однако македонский гарнизон не ушел ни из-за угроз опунтцев, ни при виде римских войск (Liv. XXXII. 32. 4). Наконец, Коринф подвергся нападению римлян, родосцев, Аттала и ахейцев, изменивших Филиппу (Liv. XXXII. 23. 4). Ливий отмечает редкое единодушие населения и македонского гарнизона. Командир гарнизона Андросфен воспринимался жителями как гражданин полиса (Liv. XXXII. 23. 5). Узнав о спешивших на помощь Коринфу подкреплениях из Халкиды, противник предпочел снять осаду (Liv. XXXII. 23. 11–13). В рассмотренных примерах примечателен тот факт, что шансов у гарнизона удержать город собственными силами против объединенных вражеских армий было мало, однако большинство союзников не спешило сдаваться, они сохраняли верность Македонии насколько это было возможно.

Причины, которыми руководствовались государства в выборе между Македонией и Римом, конечно, были разными. Можно отметить, что для акарнанцев и эпиротов, которые, очевидно, вступили в лигу для защиты от этолян [11, р. 395], с давних времен существовала угроза этолийского нападения, и единственным своим защитником они считали македонского царя (Polyb. IV. 5. 10; 25. 3; 67. 2; V. 3. 7; 6. 1–3; 96. 1; VII. 12. 7). Рим как союзник Этолии не мог восприниматься этими народами в роли освободителя греков, что и объясняет их верность царю. Наиболее ярко эта позиция отражена в речи акарнанца Ликиска, произнесенной в Спарте в 210 г. до н.э. (Polyb. IX. 32–39), в которой отмечены благодеяния, оказанные Греции македонскими правителями. В частности, посол подчеркнул, что благодаря Филиппу и македонянам греки имеют «возможность совещаться свободно» (Polyb. IX. 36. 10), и указал, что, «если долг чести велит сохранять верность писаным догово-

рам, то еще в большей мере бесчестно идти войной на своих спасителей...» (Polyb. IX. 36. 12).

Промакедонскую позицию занимали и фессалийцы. Полибий говорит, что македонские цари управляли ими, как и самими македонянами (Polyb. IV. 76. 1–2; ср. Liv. XXXII. 10. 7). Как подтверждение этого положения обычно рассматривают два письма Филиппа к фессалийскому городу Лариса (Syll³. 543). В первом письме царь рекомендует пополнить число граждан переселенцами из других городов, на основании этого послания ларисяне приняли соответствующее постановление. Через пять лет царь направляет второе письмо, в котором выражает неудовольствие, что новые граждане вычеркнуты из списков, и настоятельно рекомендует восстановить их в гражданских правах. В ответ на это жители города принимают требуемое решение. В данном случае можно отметить несколько моментов. Во-первых, рекомендация Филиппа была направлена на решение вопроса недостатка населения в городе. Другого варианта решения проблемы не существовало. Естественно, что не всем понравился предложенный вариант, это скорее всего и привело к исключению новых граждан из списков. Если учитывать, что речь шла о плодородной земле города, то не вызывает удивления и открытое давление царя на горожан. Во-вторых, не следует переносить знания об одном городе на весь регион; Лариса была предметом особой заботы македонского царя. Филипп, вероятно, имел здесь ставку, так как несколько раз останавливался в этом городе во время военных походов (Polyb. IV. 66. 7; 67. 6; V. 97. 4; IX. 18. 6), здесь, видимо, находились царский арсенал (Polyb. V. 99. 1) и царский архив (Polyb. XVIII. 33. 2). Другие города не пользовались столь пристальным вниманием македонского правителя.

Однако ахейский историк указывает, что жалобы на действия Филиппа высказывали в Сенате послы фессалийцев (Polyb. XXII. 9. 3; XXIII. 1. 10–13), что, видимо, подразумевает претензии к царю со стороны нескольких городов. Но это произошло через несколько лет после поражения Македонии во второй римско-македонской войне.

Полибий также отмечает, что на сторону римлян фессалийские города перешли добровольно (Polyb. XVIII. 38. 8). Отчасти это было связано с действиями самого македонского правителя. Во время поспешного отступления из эпирских теснин он сжег в Фессалии несколько городов (Polyb. XVIII. 3. 9; 23. 4; Liv. XXXII. 11–13; Plut. Flamin. 5). При этом Ливий отмечает (XXXII. 13. 8), что Филиппу «было горько делать такое, но земля эта должна была достаться его врагам, он хотел забрать оттуда по крайней мере самих людей, что раньше были его союзниками». Тактика «выжженной земли» вполне могла себя оправдать в военном отношении. Плутарх отмечал, что Фламинин опасался оказаться вдали от моря, где, гонясь за Филиппом, уклоняющимся от сражения, он останется без хлеба и, подобно своему предшественнику, вынужден будет отойти назад, так ничего и не добившись (Plut. Flamin. 4). Но такие действия македонского царя едва ли могли понять жители уничтоженных городов. Кроме того, после отступления Филиппа отпор войскам Тита Фламинина фессалийские города были не в состоянии организовать, на их землях уже хозяйничали этолийцы и афаманы (Liv. XXXII. 13. 10 sqq.). Полибий несколько преувеличил, говоря, что фессалийцы добровольно перешли на сторону римлян. Фалория, Эгиний, Атрак упорно сопротивлялись врагу (Liv. XXXII. 15 и 17).

Беотийцы были благодарны Филиппу за оказанные услуги (Polyb. VII. 12. 7) и остались ревностными сторонниками Македонии (Polyb. XXII. 4). Хотя после поражения Филиппа Тит мирно вступил в Беотию и склонил города на римскую сторону (Plut. Flamin. 6), однако шаг этот был вынужденный, многие не одобряли новый политический выбор (Ibid). В государстве началась борьба промакедонской и проримской партии, закончившаяся убийством беотарха Брахилла – верного сподвижника Филиппа (Polyb. XVIII. 43), несмотря на это сторонники проримской политики, видимо, вскоре были изгнаны (Polyb. XXII. 4. 4) и заочно приговорены к смерти (Polyb. XVIII. 4. 7).

О фокидянах известно немного. Небольшие крепости сдались, видимо, без боя (Liv. XXXII. 18. 9). Но Элatea – самый крупный город Фокиды – оказала упорное сопротивление римлянам (Liv. XXXII. 18. 9 и 24. 7). Немного времени консул потратил на взятие Антикиры, Амбриса и Гиамполя, но Давлиду, стоящую на высоком холме, захватить не удалось: не помогли ни лестницы, ни осадные приспособления (Liv. XXXII. 18. 6–8).

Открытое предательство союзников совершили лишь ахейцы. Тит Ливий указывает, что ахейцы были обязаны македонянам многими благодеяниями: «...мегалополиты были обязаны Антигону возвращением из изгнания. Димы были захвачены римлянами в прошлой войне, а Филипп приказал выкупить их жителей, где бы они ни томились в рабстве, и вернул им свободу и родину. Аргосцы связаны узами гостеприимства и узами семейной дружбы с Филиппом» (Liv. XXXII. 22. 9–11). В первую римско-македонскую войну царь поспешил на помощь к ахейцам, которые умоляли его об этом, им досаждал спартанский тиран Маханид, а этолийцы опустошали земли, переправившись у Риона (Liv. XXVII. 29. 9).

Обвинения царя в жестокости, алчности и вероломстве при решении вопроса о сохранении союза с македонянами или о переходе на сторону римлян не были существенными: большинство из перечисленных в ходе споров «преступлений» Филиппа не имело отношения к ахейцам (Liv. XXXII. 21. 21–22). Более того, разорение Аттики, Киоса и Абидоса не давало ахейцам формального повода ни вступить за обиженных, ни выйти из союза, поскольку ни Афины, ни Киос, ни Абидос не входили в Эллинскую лигу. Важнее было то, что, по выражению стратега Аристана, «о Филиппе не напоминает ничто, кроме его посла, а римский флот стоит в Кенхреях» (Liv. XXXII. 21. 7). Поскольку ахейцы давно привыкли, что их проблемы решались македонским царем, то для них серьезной задачей становилась оборона собственными силами своих же городов. Ахейцы не смогли отстоять Димы в первой войне с римлянами (Liv. XXVII. 31. 9; 32, 11), а теперь ахейское собрание должно было ответить на довольно странный вопрос: «может быть, мы сами, своими силами будем оборонять осажденные города от римского врага?» (Liv. XXXII. 21. 28). Кроме того, довольно серьезным аргументом, вероятно, оказалось обещание римлян вернуть Коринф под ахейский контроль (Liv. XXXII. 19. 4; Polyb. XVIII. 2. 5).

В связи с этим стоит рассмотреть один пассаж Полибия, где историк указывает, кого следует считать предателем (Polyb. XVIII. 15. 1–5): в категорию таких людей можно отнести тех, кто, пользуясь бедственным положением родины, предадут свои города врагам ради собственного благополучия и выгоды или из вражды к противникам, а также тех, кто пропускает в родной город неприятельский гарнизон и, пользуясь для своекорыстных целей под-

держкою иноземцев, подчиняют родину власти более сильной, чем та, какою родина располагает. Хотя автор, видимо, сознательно не пишет о союзных отношениях Ахейской федерации и Македонии, однако, в сущности, ахейцы предали македонян «ради собственного благополучия» и в корыстных целях «подчинили родину более сильной власти», чем македонская.

Подводя итог, можно отметить, что союзные греко-македонские отношения были довольно прочными и стабильными в течение двух десятилетий, пока союзники сохраняли заинтересованность друг в друге. Межгосударственная организация была вполне жизнеспособным объединением, выдержавшим испытание тремя войнами (Клеоменовой, Союзнической и первой римско-македонской). Государства, осознавшие новую расстановку сил на международной арене, оказались более готовыми к компромиссу и сотрудничеству в рамках крупной организации, общими усилиями союзники отстаивали свои земли в ходе первой римско-македонской войны и признали власть римлян лишь тогда, когда поражение Македонии во второй войне стало очевидным. На открытое предательство союзных интересов пошли лишь ахейцы – наиболее сильный партнер по лиге. Как в классический период Афины и Спарта не могли смириться с подчиненным положением, так и Ахейская федерация не смогла отказаться от тех амбиций, что были присущи ее лидерам со времен Арата Старшего. Преодоление этих претензий было возможно в рамках последовательного развития межгосударственных институтов, но лишь при условии отсутствия вмешательства внешней силы и с течением времени.

Список литературы

1. **Fine, J.** The Background of the Social War of 220–217 B. C. / J. Fine // A. J. Ph. – 1940. – V. 61. – P. 129–165.
2. Die Staatsvertraege des Altertums, III: Die Vertraege der griechisch-roemischen Welt von 338 bis 200 v. Chr / Hrsg. von H. H. Schmitt. – Munchen, 1969. – № 507.
3. **Hammond, N. G.** A history of Macedonia / N. G. Hammond, F. W. Walbank. – Oxford, 1988. – V. 3. – 627 p.
4. **Errington, R. M.** A history of Macedonia / R. M. Errington. – Berkeley ; Los Angeles ; Oxford, 1990. – 320 p.
5. **Haas, J. C.** Hellenistic Halai: an analysis of the historical sources, stratigraphy, and ceramics / J. C. Haas. – Cornell University, 1998. – 119 p.
6. **Beloch, K. J.** Griechische Geschichte. 2 Aufl. Bd. 4. 2 Abt / K. J. Beloch. – Berlin ; Leipzig, 1927.
7. **Niese, B.** Geschichte der griechischen und makedonischen Staaten seit der Schacht bei Chaeroneia. Tl. 2 / B. Niese. – Gotha, 1899. – 512 s.
8. **Tarn, W. W.** The Greek Leagues and Makedonia / W. W. Tarn // САН. – 1928. – V. 7. – P. 732–768.
9. **Picard, O.** Chalcis et la confederation eubeeenne. Etude de numismatique et d' histoire, IVE–ler siecle / O. Picard. – Paris, 1979. – 377 p.
10. **Le Bohec, S.** Antigone Doston, roi de Macédoine / S. le Bohec. – Nancy, 1993. – 525 p.
11. **Will, E.** Histoire politique du monde hellenistique. 2-eme. ed. T. 1 / E. Will. – Nancy, 1979.
12. **Dorey, T. A.** Contributory Causes of the Second Macedonian War / T. A. Dorey // A. J. Ph. – 1959. – V. 80, № 3. – P. 288–295.
13. **McDonald, A. H.** The Origins of the Second Macedonian War / A. H. McDonald, F. W. Walbank // JRS. – 1937. – V. 27, № 2. – P. 180–207.

14. **Кноепфлер, Д.** Les relations des cites eubeennes avec Antigone Gonatas et la chronologie delphique au debut de l'epoque etolienne / D. Knoepfler // Bulletin de correspondance hellenique. – 1995. – Т. 119. – Р. 137–159.
15. **Hatzopoulos, M. V.** L'organisation de l'armée macédonienne sous les Antigonides: problemes anciens et documents nouveaux. ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ 30 / M. V. Hatzopoulos. – Athenes, 2001. – 182 p.
16. **Маринович, Л. П.** Социально-политическая борьба и наемничество в Греции IV в. до н.э. в трактате Энея Тактика / Л. П. Маринович // ВДИ. – 1962. – № 3. – С. 49–77.
17. **Беляев, В. Ф.** Эней Тактик – первый военный теоретик античности / В. Ф. Беляев // ВДИ. – 1965. – № 1. – С. 239–257.
18. **McNicoll, A. W.** Hellenistic fortifications from the Aegean to the Euphrates / A. W. McNicoll. – Oxford, 1997. – 230 p.

Сивкина Наталья Юрьевна

доктор исторических наук, доцент,
кафедра истории древнего мира
и средних веков, Нижегородский
государственный университет
им. Н. И. Лобачевского

E-mail: natalia-sivkina@yandex.ru

Sivkina Natalya Yuryevna

Doctor of historical sciences, associate
professor, sub-department of history
of the ancient world and middle ages,
Nizhny Novgorod State University
named after N. I. Lobachevsky

УДК 94(3)

Сивкина, Н. Ю.

Верность и предательство в греко-македонских отношениях на рубеже III–II вв. до н.э. / Н. Ю. Сивкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 3–13.

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА ГОСУДАРСТВА ЯМАТО В КОНЦЕ 30-х – СЕРЕДИНЕ 50-х гг. V в.

Аннотация. В статье исследуются события периода царствования в Ямато государя Во-асаду-ма-ваку-го-но сукунэ (Ингё), когда в стране была проведена очень важная реформа, связанная с упорядочиванием наследственных званий (кабанэ), а также когда военная гегемония Японии в военных делах Южной Кореи была признана императорским Китаем и сложилась благоприятная ситуация для формирования военного альянса южнокорейского государства Силла (старого врага Ямато) с существовавшим военным союзом Ямато и второго южнокорейского государства Пэкче против агрессии северокорейского государства Когурё, поддерживаемого народом мохэ.

Ключевые слова: древняя Япония, Ямато, государь Ингё, Во-асаду-ма-ваку-го-но сукунэ, Силла, Когурё, Пэкче, Имна, Кара, Мимана.

Abstract. The article investigates the events during the reign of the sovereign Wo-asaduma-waku-go-no sukune (Ingyou) in Yamato, particularly during a very important reform regarding the ordering of hereditary titles (kabane); and in the period when military hegemony of Japan in military affairs of South Korea was recognized by imperial China, and there was a good situation to establish a military alliance of the South-Korean state Silla (an old enemy of Yamato) with the existed military union of Yamato and the second South-Korean state Paekche against aggression of the North-Korean state Koguryo supported by people mohe.

Key words: ancient Japan, Yamato, king Ingyou, Wo-asaduma-waku-go-no sukune, Silla, Koguryo, Paekche, Imna, Kara, Kaya, Mimana).

Середина V в. является значимым периодом в истории государства Ямато – это было время постепенного усиления власти монархов Японии, в результате чего стало возможным проведение реформы, связанной с упорядочиванием наследственных званий (*кабанэ*), а также усиление внешнеполитической активности Японии в Корее и в международных связях с Китаем, когда роль Ямато в военных делах Южной Кореи была признана китайской династией Сун. И эти изменения были итогом царствования государя Во-асаду-ма-ваку-го-но сукунэ (совр.-яп. *Во-аса-цума-ваку-го-но сукунэ / Ингё*, 438-453 гг. [испр. хрон.]).

После смерти государя Миду-па-вакэ (совр.-яп. *Мидзуха-вакэ / Хансё*, 432–437/438 гг. [испр. хрон.]) [см.: 14, с. 102] в 437 г. [испр. хрон.] снова возникла проблема престолонаследия. Наследник престола умершим государем не был определен. А его дети, видимо, были малы, так как при выборе нового государя их кандидатуры вообще никак не рассматривались (три дочери и самый младший – сын от второй жены). Никто даже и не поднял вопроса о сыне Миду-па-вакэ – принце Такабэ-но *мико*. На совете знати речь шла только о братьях бывшего государя. «Тогда приближенные посоветовались между собой и сказали: “Ныне имеются двое детей Опо-сазаки-но *сумэра-микото* – Во-асаду-ма-ваку-го-но сукунэ и Опо-кусака...”». Во-асаду-ма-ваку-го был сыном от главной жены (яп. *кйсаки*, кит. *хоу*) Опо-сазаки (совр.-яп. *О-сазаки /* государя Нинтоку, 418–425/427 г. [испр. хрон.]) [см.: 18, с. 4–24] – Ипа-но

пимэ из рода Кадураки-но Соту-бико. Опо-кусака был сыном второй жены Опо-сазаки – Каминага-пимэ, дочери Пимука-но *Моро-агата-но кими* Усиморо. Происхождение от государыни-*кйсаки* (верховной жрицы) предопределило выбор нового монарха. Несмотря на то, что Во-асадума-ваку-го тяжело заболел в зрелом возрасте (壯 кит. *чжун* – «взрослый; в расцвете сил; зрелый (о человеке...)» [3, т. II, с. 94]), в результате чего он «потерял способность передвигаться» [13, с. 328; 25, с. 336]), именно ему была предложена власть и государева *печать*. «И, избрав благоприятный день, они [т.е. высшая знать – С. Д.] преклонили колена и стали вручать ему *печать* правителя» (天皇之璽 др.-яп. *сумэра-микото-но ми-сируси* – «государева печать» [25, с. 336]; где 璽 кит. *сй* – «императорская (государственная) печать» [3, т. II, с. 179]). Однако принц долго отказывался, говоря: «Мне [не благоприятствует] Небо, долгое время я тяжко болею и не способен ходить... И два государя, мои старшие братья, всегда презирали меня, называя глупцом. Всем придворным это должно быть известно... Как же можно назначать на этот пост глупца? Изберите (選 кит. *сюань* – «выбирать, избирать; устн. отбирать (*кандидата на должность*)» [3, т. 166, 167]) заново мудрого правителя и ему поднесите [священные регалии]. Я же решительно не подхожу» [13, с. 328–329]. Уговаривать пришлось долго – прошло около года. И только в 12-м месяце следующего года [год *мидзунэ-нэ* (49-й год цикла); 438 г. испр. хрон. – С. Д.] Во-асадума-ваку-го наконец-то дал согласие. Причем, в конечном итоге, на решение нового монарха повлияла его супруга Осисака-но Опо-нака-ту пимэ. Она и объявила об этом придворной знати: «Принц соизволил согласиться на просьбу придворных. Поднесите ему регалии государя» [13, т. I, с. 329–330]. Под тремя государевыми регалиями понимались зеркало, меч и некий третий предмет, который в текстах часто обозначался иероглифом «печать». Однако многие исследователи полагают, что на самом деле это была *магатама* (магический предмет в виде «запятой», сделанный из полудрагоценного камня) [15, с. 37, прим. 13].

Во-асадума-ваку-го-но *сукунэ* (др.-яп. *Во-аса-цума-ваку-го-но сукунэ*; Ингё, 438–453 гг. [испр. хрон.] вступил на трон. Весной 439 г. [испр. хрон.] в 14-й день 2-го месяца «...Осисака-но Опо-нака-ту пимэ-но *микото* была провозглашена государыней-супругой (皇后 др.-яп. *кйсаки-но микото*, кит. *хуан-хоу* – «главной женой-императрицей» [25, с. 338] – С. Д.). В тот день для государыни, [чтобы увековечить её имя], был учреждён род-корпорация Осисака-бэ» в качестве *минасиро* [13, с. 330]. Опо-нака-ту пимэ была матерью будущих правителей Ямато – Анапо (Анкō) и Опо-патусэ-но вака-такэ (Юряку) [Нихон-сёки, св. 13-й, Ингё, 2-й год пр., 2-й месяц; Кодзики, св. 3-й, Ингё]. Видимо, ей же принадлежала идея в 1-й день 1-го месяца 440 г. [испр. хрон.] послать в Силла за искусным лекарем (良醫 др.-яп. *ёки-кусаси*, кит. *лян-й* – «искусный лекарь, хороший врач» [3, т. II, с. 705; 25, с. 339]) для лечения болезни государя. Правда, возникает вопрос – почему японцы отправились за врачом в мало дружественную страну Силла, а не в союзное государство Пэкче? В связи с этим очень интересное сообщение содержится в «Самгук-

саги», которое может пролить свет на то, как попал в Ямато лекарь из Силла. В начале 440 г. «...напав на южную окраину, люди Вэ захватили пленных и ушли». Среди этих пленников мог быть нужный японцам врач. Или же он был добыт в 6-й месяц этого же года. «Летом, в шестом месяце, они снова напали на восточную окраину» [6, с. 116]. Правда, «Кодзики» утверждают, что лекарь прибыл с посольством. «В это время правитель (кор. *ван*, яп. *кими*) государства Силла (新良國 яп. *Сираки-но куни*, кор. *Синнян-кук* [22, с. 231; 23, с. 318] – С. Д.) принёс дань (кит. *гунцинь*) *мицуки* (др.-яп. *митуки*) [на] множестве кораблей (досл. «восьмидесяти одном корабле»). Так (кит. *эп*), послом [доставлявшим] дань (яп. *митуки-но тайси*) [был человек, которого] звали [по фамилии] Ким [в ранге] *пхачин* (*пхачжин-чхан* – 4-й ранг) [9, с. 78] [с титулом] *ханки* (родич правителя) [по имени] Му (данная разбивка имени была предложена Мотоори Норинага и поддержана японскими исследователями [см.: 37, р. 367, note 4; 23, с. 318, прим. 5]). Этот человек глубоко знал [врачебные] рецепты (藥方 кит. *'яофан'* – «рецепт; лечебное предписание (назначение) врача» [3, т. III, с. 740]). Поэтому [он] лечил (кит. *чжй*) [государя, чтобы] отступила (差 кит. *ча* – “идти на поправку, поправляться (*о больном*)... отступать, ослабевать (*о болезни*)” [3, т. II, с. 70]) монаршая болезнь императора (кит. *ди-хуан*)» (此時、新良國王、貢進 御調 八十一艘。爾、御調之大使、名云^レ金 波鎮 漢紀武、此人、深知^レ藥方。故、治差^レ帝皇之御病。

[22, с. 231; 23, с. 318; ср.: 7, с. 184]). По сведениям «Нихон-сёки», это произошло в 8-м месяце 3-го года правления Ингё [440 г. испр. хрон.]. И «...не прошло много времени, как в болезни наступило облегчение. Государь обрадовался, щедро наградил лекаря и отправил на родину» [13, с. 331; 25, с. 339] [Нихон-сёки, св. 13-й, Ингё, 2-й год пр., 1-й и 8-й месяцы].

Улучшение здоровья и постепенное усиление политической власти монарха, связанное с расширением экономической базы правящего дома, позволило правителю Во-асадума-ваку-го в 4-й год правления [441 г. испр. хрон.] совершить шаг, который оценивается исследователями как одно из важнейших деяний, направленное на ограничение власти общинной знати. При Ингё обнаружилось массовое обманное присвоение *кабанэ* (наследственных званий) [8, с. 56; 4, с. 9] с целью изменения своего социального статуса [8, с. 55] и в погоне за сопутствующими им привилегиями [4, с. 29; 11, с. 305]. В Предисловии к «Синсэн-сёдзи-року» ситуация описана следующим образом: «В период царствования [государя] Ингё, однако, отношения между кланами находились в большом беспорядке...» [цит. по: 36, р. 70]. «В годы правления императора Ингё система [наследственных] титулов *кабанэ* пришла в беспорядок» [16, с. 179].

В связи с этим в 9-й день 9-го месяца 4-го года правления [441 г. испр. хрон.] «...государь отдал повеление: “Во времена правлений (治 кит. *чжй* – “управление, руководство, административная власть” [3, т. II, с. 539; 25, с. 339]) глубокой древности народ был на своём месте (得所 кит. *дэ-сё* [3, т. III, с. 37]), звания *кабанэ* не путались (詔曰、上古之治、人民得所、姓勿錯。

[25, с. 339; ср.: 13, с. 331]). Ныне, с тех пор как я (государь) вступил на престол (踐祚 кит. цзянь-цзэ, др.-яп. ама-ту нитуги сири [3, т. IV, с. 229; 25, с. 339]) здесь (кит. юй-цзы) [прошло уже] четыре года! Верхи и низы в распри, сто родов неспокойны. Одни [допускают] ошибки (кит. ушй) [относительно] своего кабанэ. Другие наоборот (кит. гу) признают (кит. жэнь) [себя] высокогородными (др.-яп. такаки-уди). Это, [видимо, потому, что мы] не доходили до (кит. чжй-юй) [того, чтобы] навести порядок (кит. чжй – “держат в порядке; устанавливая порядок в...; править; ведать” [3, т. II, с. 538]) [в данном вопросе]. [Необходимо] придать благообразный вид (неприглядной ситуации) (蓋 кит. гай – “наводить внешний лоск (на); придавать благообразный вид (чему-л. неприглядному)” [3, т. II, с. 300]) начиная с этого (времени)» (今朕踐祚於茲四年矣。上下相爭。百姓不安。或誤矢己姓。或故認高氏。其不至於治者。蓋由是也。 [25, с. 339–340; ср.: 13, с. 331; 26, с. 99]). В 28-й день этого же месяца было речено повеление (яп. микотонори – «указ»): «Сановники, [чиновники] ста управ, все управляющие областями (яп. куни-номияцүко) – каждый говорит [о себе]: одни – [что] потомки императоров (帝皇 кит. дй-хуан – “император”; “бог; божество” [3, т. III, с. 307]), другие – (потомки) различных спустившихся с Небес [ками] (或帝皇之裔、或異之天降。 [25, с. 340]). Однако с тех пор как три начала (三才 кит. сян-цай – конфуц. три начала (небо, земля, человек [3, т. II, с. 31; см.: 13, с. 478, прим. 9]) проявились-разделились, во множестве прошло бесчисленное количество (кит. вань, яп. бан, др.-яп. ёроду/ёродзу – досл. “десятков тысяч”) лет. Вследствие этого (кит. шй) отдельные роды (др.-яп. уди) размножились (кит. фань-си). Более того (кит. гэн) [это] привело к тому, что появилась тьма (др.-яп. ёроду – досл. “десятки тысяч”) наследственных званий (др.-яп. кабанэ). Трудно узнать их истинное [положение дел] (кит. шй)» (詔曰、羣卿百寮及諸國造等皆各言、或帝皇之裔、或異之天降。三才顯分以來。多歷萬歲。是以一氏蕃息。更爲萬姓。難知其實。 [25, с. 340; ср.: 13, с. 331; 26, с. 99]).

Поэтому монарх предложил всем претендентам пройти испытание кипячком [12, с. 114] (кукадати, кугатати, т.е. ордалии: 盟神探湯 яп. ку-ка-тати – досл. “приносить клятву (верности) божеству, пробуя на ощупь кипяток”; где 盟 яп. ку, кит. мэнь – “приносить клятву верности союзнику” [3, т. II, с. 290]; 探 кит. тән – “искать, выискивать”; тән – “пробовать на ощупь; прощупывать; попадать рукой (во что-л.)”; 探湯 кит. тән-тән – “пробовать на ощупь кипяток” [3, т. III, с. 730]) [27, с. 21; 24, с. 318–319; см.: 26, с. 95]. «...В это время [был провозглашён] указ о принесении клятвы верности божествам и испытании погружением в кипяток (“кукати”)...» [16, с. 179].

Текст указа гласил: «Поэтому люди, [имеющие наследственное звание] *кабанэ* [из] всех родов совершат омовение (沐浴 кит. мў' юй – “мыть голову и купаться” [3, т. III, с. 705]) [и] ритуальное очищение (齋戒 кит. чжэйцзэ – стар. “[ритуальное] очищение (омовение); воздержание, пост (напр., перед жертвоприношением)” [3, т. II, с. 962]). [Пусть] каждый выполнит *кукатами*» (故 諸氏姓人等、沐浴 齋戒。各 爲^レ盟神探湯。 [25, с. 340; ср.: 13, с. 331; 26, с. 99–100]). Омори Сирō выводит этимологию слова «кукадати» (*кугатати*) от корейского словосочетания *кук* (кипяток) и *чат* (шарить на ощупь) (湯探 кор. *кук чат* [26, с. 101]). Из более ранних разделов «Нихон-сёки» («Суйнин, 25-й год пр.») известно, что существовало должностное лицо, управлявшее проведением обряда *кугатати*, заведовавшее специальным котлом *кукабэ* (探湯釜 досл. «котёл, в котором пробуют на ощупь кипяток [при проведении *кукатати*]) [25, с. 340]; где 釜 кит. вэн – *вм.* 甕 кит. вэн – «[керамический] кувшин; парильный чан» [3, т. IV, с. 565, 566]), применявшимся для проведения испытаний кипятком [26, с. 95]). В источнике назван предок клана Накатоми-но *мурадзи* Кука-нуси (探湯主 досл. «распорядитель обряда кука [испытания кипятком]» [25, с. 185; 13, с. 227, 445, прим. 25; см.: 26, с. 95; 38, р. 177]). Видимо, обычно эту должность занимал человек из клана Накатоми-но *мурадзи*, члены которого исполняли службу по проведению государственных религиозных обрядов. Можно полагать, что и на этот раз магическо-религиозным обрядом *кугатати* [26, с. 96] руководил *кука-нуси* из клана Накатоми-но *мурадзи*.

В «Кодзики» эти события изложены кратко. «И тогда (кит. 'юйшй') государь обеспокоился (кит. чóу), [что в] Поднебесной наследственные звания родов (др.-яп. *уди-но кабанэ*) именитых людей (名人 кит. мін'жэнь – “известный человек; почётное лицо, большая персона” [3, т. II, с. 506]) (различных) родов (др.-яп. *уди*, яп. *удзи*) перепутались (кит. ү-гд). А потому (кит. эр) на (холме [23, с. 318, прим. 11]) Амакаси [на] гористом мысе *Кото-ясо-магатупи-но саки* поставили котёл *кукабэ* (玖訶釜 “котёл кука”)...» (於是、天皇愁天下 氏氏名名人等之氏姓 忤過。而 於 味白禱之言八十禍津 日前、居^レ玖訶釜... [22, с. 231; 23, с. 318; ср.: 7, с. 184–185; 26, с. 99]). «И тогда (кит. цзэ'), на гористом мысе *Кото-но мага-то-но саки* (辭禍戸砦 [25, с. 340]; где 砦 *вм.* 岬 яп. *саки*, кит. цзэ – “подошва горы; долина (между двух гор); гористый мыс; береговой утёс” [3, т. II, с. 929]) – С. Д.), на холме Амакаси-но *вока* был поставлен котёл с кипящей водой (др.-яп. *кукабэ*), всех привели туда и велели пройти испытание, и сказали при этом так: “Тот, кто говорит правду, останется невредим. Если солжёт, то непременно пострадает”... И тогда, [увидев это], те, кто лгал [о своём происхождении], испугались и заранее отступили, не двигаясь вперёд, [к котлу]» [13, с. 331–332; 25, с. 340; 26, с. 100] [Нихон-сёки, св. 13-й, Ингё, 4-й год пр.; Кодзики, св. 3-й, Ингё].

Сходная мысль высказана в «Синсэн-сэдзи-року»: «...В это время [был провозглашён] указ о принесении клятвы верности божествам и испытании погружением руки в кипяток (“*кукатати*”), когда все, чья клятва была истинна, остались невредимы, а те, кто солгал, пострадали...» [16, с. 179].

Этот древнеяпонский способ получения доказательств у японцев описан и в китайских источниках. «...При допросах кто не признается, тому... бросив камешек в кипяток, велят вынуть рукою. *Сказывают, что у неправого рука сваривается...*» [2, с. 95–96] (ср.: «Иногда в кипящую воду кладут камушки, и спорящие стороны должны вытаскивать их [голыми руками]. [Считается], что рука виновного будет обварена...» [цит. по: 12, с. 115]) [Суй-шу, гл. 81, VI Япония]. «Каждый раз, [когда] тщательно расследуют (訊究 кит. *сյюньцзю* [3, т. IV, с. 529]) судебное дело (獄訟 яп. *юй-сун* [3, т. III, с. 647]), [если] кто не давал показаний (不承引 кит. *бу чэн-йнь* [см.: 3, т. III, с. 834])... иногда помещают камешек в кипящую воду, [и] приказывают тому, кто оспаривает (所競者 [см.: 3, т. IV, с. 442]) [обвинение], нащупать его [в кипятке] рукой (探 кит. *тань* [3, т. III, с. 730]). [В связи с этим] говорят, [что] у искажающих истину (理曲者 [3, т. II, с. 206, 665]) людей в этом случае рука сварится (爛 кит. *лань* – “развариваться, перевариваться; загнивать; болеть; страдать” [3, т. II, с. 150])» (每 訊究^レ獄訟、不承引者、... 或置^レ小石 於沸湯中、令^レ所競者 探^レ之、云^レ理曲者 即手 爛。 [33, 34, 35]) [Суй-шу, Дуньи-цзюань, Во-го]. То же самое сказано в «Бэй-ши» (св. 94-й, Во-го-цзюань) с уточнением, что, в случае фальсифицированного судебного процесса (сфабрикованного судебного дела) или судебной ошибки (冤獄 *в.м.* 冤獄 кит. *юань-юй* [3, т. IV, с. 516]), также применялось испытание кипятком (每 訊究(冤獄)^レ獄訟、不承引者、... 或置^レ小石 於沸湯中、令^レ所競者 探^レ之、云^レ理曲者 即手 爛。 [31, 32; см.: 26, с. 101]).

В результате этого, как указывают исследователи, *кабанэ* были приведены в систему – точно установлены их наименования и утверждены их порядки [24, с. 318–319; 8, с. 55]. В «Кодзики» сказано: «А потому (кит. *эр*) [государь] соблаговолил (кит. *цы*) привести в порядок (кит. *дин*) родовые наследственные звания (др.-яп. *уди-но кабанэ*) множеству (досл. “восьмидесяти”) *томо-но во* (главам родов)» (而 定賜^レ天下之八十友緒氏姓 也。 [22, с. 231; 23, с. 318; ср.: 7, с. 184–185; 26, с. 99]). [Кодзики, св. 3-й, Ингё]. В «Нихон-сёки» сообщается: «С этого времени (кит. *цзы-шуй*) [и] после (кит. *чжйху*) наследственные звания (яп. *кабанэ*) [всех] родов (др.-яп. *уди/удзи*), разумеется (кит. *цзы*), были упорядочены (кит. *дин*). Более того (кит. *гэн*; или: совсем), не было обманщиков» (自是之後、氏姓 自定。更無^レ詐人。 [25, с. 340; ср.: 13, с. 332]). В Предисловии к «Синсэн-сэдзи-року» использованы более витиева-

тые обороты: «В результате роды и их титулы *кабанэ* сами определились, а самозванцев впредь уже не было. Реки Цзиншуй и Вэйшуй потекли в правильном направлении» [16, с. 179] (в образном значении «...установился контраст между чистым и грязным», «...установилась разница между правдой и ложью» – согласно китайским представлениям, чистая вода реки Цзиншуй [Цзинхэ] никогда не смешивалась с мутной водой реки Вэйшуй [17, с. 462, прим. 21]). Как указывают исследователи, Ингё «соблаговолил установить фамилии (*удзи*) и благородные звания (*кабанэ*) главам 80 объединений (*томо*)» [см.: 4, с. 125; ср.: 5, с. 110; 21, с. 25]. *Кабанэ* были наследственны, и с ними были связаны функции, которые выполняли главы этих кланов [4, с. 129]. Исследователи подчеркивают, что, сохраняя свой ритуально-традиционный характер, *кабанэ* стали важнейшим орудием власти монарха, так как право присвоения званий принадлежало ему; звания приобрели характер личного отличия в глазах правителя Ямато [4, с. 146]. Это мероприятие государя Ингё получило высокое одобрение последующих поколений. Уже в источниках VIII–X вв. – в «Кодзики», «Синсэн-сёдзи-року» и в «Кёнин-сики» («Частных записях эры *Кёнин*», 810–824) – в предисловиях рассказано об упорядочении *кабанэ* как о важном и мудром решении, устранившим обман и установившим порядок [13, с. 478, прим. 11; см.: 26, с. 95].

В 443 г. правитель Японии (*Во-го-ван*) Цзи, которого все исследователи отождествляют с Ингё [4, с. 26, табл. 3] (так как иероглиф «*цзи*» имеет японское чтение др.-яп. «*дзими* / яп. *дзуми/суму, сума-*», созвучное имени Ингё *Восаса-дзума*-вакуго [28, с. 591; 39, s. 101; 1, с. 11; 22, с. 17]), прислал ко двору Южной Сун посольство: в «Сун-шу», раздел *во-го-цзюань*, *Юань-цзя* «20-й год (443 год), правитель японского государства (*Во-го-ван*) Цзи прислал посла преподнести дань, опять [его] сделали [т.е. дали титулы] “успокаивающий Восток полководец” (*ань-дун-цян-цзюнь*) – “правитель государства Япония”» (二十年、倭國王濟遣使奉獻、復以爲安東將軍・倭國王。 [цит. по: 29, с. 293; 28, с. 801; см.: 22, с. 17]). В «Сун-шу», раздел *бэнь-цзи*, 20-й год *Юань-цзя* (443 г.) сказано: «В этом году... Япония (*Во-го*)... прислала посла с данью из местных изделий» (二十年、倭國王濟遣使獻方物。 [цит. по: 29, с. 293]) [Сун-шу, бэнь-цзи, *Юань-цзя*, 20-й год]. О поднесении дани японским государем сообщается также в «Нань-ши» в разделе *бэнь-цзи* [см.: Нань-ши, гл. 79, IV] и в «Цэ-фу-вайчэньбу-фэн-цэ» [29, с. 293].

В подтверждение своих притязаний на контроль над военными делами в Корею в 444 г. в 4-й месяц японские войска осадили Кымсон (столицу Силла). «В двадцать восьмом году [правления государя Нульчжи – *С. Д.*] (444 г.). Летом, в четвёртом месяце, войска Вэ в течение десяти дней осаждали Кымсон, но с истощением продовольствия ушли...». То есть, когда кончилось продовольствие, осада была снята. «*Ван* [Силла Нульчжи – *С. Д.*] хотел вывести войска для преследования их, но окружающие сказали, что воинское учение гласит: “Не преследуй голодных разбойников”, [и поэтому] *ван* должен оставить их в покое. Но, не послушавшись совета, [*ван*] повёл несколько тысяч всадников на преследование [врага]...». То есть, нарушив каноны военного искусства, правитель Силла Нульчжи стал преследовать отступающего противника и ввязался в бой, за что и поплатился. «...И к востоку от Токсана вступил в сражение и потерпел от врага полное поражение: более половины

воинов [силланцев – С. Д.] было перебито, а растерявшийся *ван* бросил лошадь и [пешком] взобрался на гору, которую враги окружили плотным кольцом...». Вот-вот, и правитель Силла попал бы в плен. Но Нульчжи-вану чудом удалось спастись, так как опустился плотный туман – «что ничего нельзя было разобрать даже на расстоянии шага, поэтому враги... собрали своё войско и отступили назад [домой]» [6, с. 117].

Изменившаяся военно-политическая ситуация в Южной Корее позволила японскому монарху получить титулы, подтверждавшие военную роль Японии в данном регионе. В 451 г. «Цзи»-Ингё вновь прислал посольство ко двору Южной Сун и получил новые титулы: «28-й год [Юань-цзя] добавлены [титулы правителю Цзи], *шйчйцзе* (титул военачальника в ранге посла), “единолично управляющий» (кит. *дү-дү*) военными делами всех шести государств: Во (Япония), Синьло (Силла), Жэньна (Имна), Цзяло (Кара), Циньхань (Чинхан), Мухань (Мохан)”, “успокаивающий Восток полководец” (*ань-дун-цзян-цзюнь*), [остальные титулы] как прежде. Вместе [с этим] утверждены [титулы] представленным 23 людям – войсковые и окружные [звания] (?)» (二十八年、加^レ使持節、都督、倭・新羅・任那・加羅・秦韓、六國、諸軍事、安東將軍、如并除所上二十三人軍郡。 [цит. по: 29, с. 293; 28, с. 801]) [Сун-шу, *во-го-цзюань*, 28-й год Юань-цзя]. В «Сун-шу», раздел *бэнь-цзи*, 28-й год Юань-цзя (451 г.) сказано: «...осенью, [в] седьмой месяц, [день] *цзя-чэнь* (41-й циклический знак) “Успокаивающему Восток полководцу” (*ань-дун-цзян-цзюнь*), правителю Японии (*Во-ван*) Цзи представлен титул “Великий полководец, успокаивающий Восток” (*ань-дун-да-цзян-цзюнь*)» (秋七月甲辰、安東將軍倭王濟 進^レ号 大安東將軍。 [цит. по: 29, с. 293]) (в «Нань-ши», в разделах *бэнь-цзи* и *во-го-цзюань* одинаковые записи; в «Цэ-фу-вайчэнь-бу-фэн-цэ» в разделе *цзи* такая же запись [29, с. 293]) (см.: [Нань-ши, гл. 79, IV, Япония] [2, с. 45]).

Повышение титулов японского правителя китайским императором, видимо, отражало ситуацию укрепления позиций Японии в Корее. Здесь следует обратить внимание на титул *дү-дү* (都督 кит. *дү-дү* – «единолично управляющий, прежде всего военными делами» [3, т. II, с. 778]). Исследователи истолковывают звание *дү-дү* как начальника над войсками и управляющего всеми военными делами в административном округе (иногда переводится как «военный губернатор») [10, с. 146, п. 346]. Таким образом, китайский двор признал за Ямато право на контроль и военное руководство над большей частью территории Южной Кореи (за исключением земель союзного Ямато государства Пэкче): в Имна (Южном Кая), Кара (Северном Кая), Силла, соседних с ней неподвластных ей землях Чинхана, а также на не захваченных ещё государством Пэкче землях Махана (видимо, в Южном Махане).

Из «Нань-ши», из письма японского правителя У (Юряку), известно, что незадолго до смерти (в 453 г.) правитель Цзи (Ингё) готовился предпринять «великий поход» (кит. *да-цзюй* – досл. “большие действия”) против Когурё, но он не состоялся из-за кончины Цзи. «[Правитель] Цзи [т.е. Ингё] – покойный отец (кит. *кяо*) [Вашего] слуги (кит. *чэнь*) [государя Опопатусэ/Юряку], сильно гневаясь на неприятеля (кит. *кдучоу*) – [Когурё], загордил (кит. *йонсэ*) губительный путь, натянув луки (кит. *күн-сянь*) – сотня-

ми десятков тысяч, мужественные голоса взволновали [неприятеля]. [Он] намеревался [предпринять] большие действия (кит. *да-цзюй*) [против Когурё]. [Из-за] внезапной кончины отца [т.е. *Цзи-Ингё*] [и] старшего брата [наследного принца *Син-Анкё*], повелевавшими (кит. *шй*) близившимся к завершению (кит. *чуй-чэн*) делом (кит. *гун*), не удалось (кит. *ход*) [получить даже куска земли размером в одну] корзинку для переноски земли (簣 кит. *күй* [3, т. IV, с. 679]) [т.е. “не пяди земли”]» (臣亡考濟、實忿^レ寇讎、擁塞 天路、控弦百萬、義聲 感激、方欲^レ大舉、奄喪 父兄、使^レ垂成之功、不獲^レ簣。 [цит. по: 28, с. 801]) [Сун-шу, во-го-цзюань] (см.: Нань-ши, гл. 79, IV, Япония, 478 г. [2, с. 45–46]). Подготовка к походу против Когурё была связана с обострением силласко-когурёских отношений – Когурё готовило нападение на Силла и Пэкче. В этой ситуации силлаский правитель *марипкан* Нульчжи (417–458) вынужден был искать союзников [см.: 6, с. 114]. Видимо, в связи с возникшей опасностью *ван* Силла начал сближение с союзником Пэкче – государством Ямато. Однако глава государства Ямато – Во-асадума-ваку-го (Ингё) скончался.

В «Нихон-сёки» дата смерти обозначена как 14-й день 1-го месяца 453 г. (30-й год цикла), а в примечании комментаторов «Кодзики» – 15-й день 1-го месяца года *киноэ-ума* (31-й год цикла) [22, с. 232; 23, с. 318; 7, с. 185], т.е. 454 г. [23, с. 319, п. 17; 7, с. 227, п. 79; см.: 30]. (С этой даты официальная хронология «Нихон-сёки» признается правильной большинством исследователей, так как, видимо, в Ямато в 451–452 гг. был введён в действие заимствованный из Китая (возможно, через Пэкче) календарь годов *Юань-цзя*, 445 г.) [4, с. 227].

По сведениям древнеяпонских источников, Во-асадума-но Вакуго-но *сукунэ* (Ингё) был похоронен в гробнице (яп. *мисасаги*) Нагано-но *пара* [38, р. 327] (в Кавати, к юго-востоку от Осака, где расположена группа больших могильных курганов) [13, с. 339, 480, п. 31; 25, с. 350]. «Кодзики» добавляет в Нагаэ, что в местности Вэга в Капути (совр. яп. Кавати) [22, с. 232; 23, с. 318; 7, с. 185] (округ Осака, город Фудзидэра, местность Нифу [23, с. 319, п. 18]). Ныне – это курган Савада-Нагамоти-но *яма*, признанный могилой государя Ингё [29, с. 415].

Смерть государя Ямато была сильным ударом для Силла – вопрос о союзе против агрессии Когурё так и не был решён. «Нихон-сёки» сообщает, что *ван* Силла, в связи с кончиной японского правителя, прислал траурное посольство (кит. *дэо-ши* 弔使 [25, с. 349], где 弔 кит. *дэо* – «оплакивать, чтить память, справлять поминальную церемонию; соболезновать, выражать сочувствие [личным визитом] (*кому-л.*) [по поводу *чего-л.*]» [3, т. III, с. 545]) с подношениями. Однако один из силласких посланников был по ошибке обвинён в соблазнении придворной дамы категории *унэмэ*. Принц *О-хакусэ Вака-такэру* (др.-яп. *Опо-патусэ Вака-такэру*; будущий государь Юряку, 457–479) приказал задержать посольство и учинил дознание. Ошибка была обнаружена, послы в 11-м месяце 453 г. отбыли домой, но данный инцидент привёл к ухудшению японо-силласких отношений [25, с. 349–350; 13, с. 338–339]. Силлаский *ван* не получил поддержки Ямато. Оставалась надежда только на союз с Пэкче. В этой ситуации правитель Когурё Чансу (413–491) в 454 г. ре-

шился напасть на Силла. «Осенью, в седьмом месяце, посланы войска [Когурё – С. Д.] для нападения на северную границу Силла» [6, с. 85]. «В восьмом месяце [люди] Когурё напали на северную границу» Силла [6, с. 117]. Подробности источник не сообщает, однако на следующий год (455 г.) нападению Когурё подверглось и государство Пэкче. Государь Силла отправил свои войска на помощь Пэкче. «Зимой, в десятом месяце, когда Когурё напало на Пэкче, *ван* [Силла – С. Д.] послал войска на помощь последнему» [6, с. 117]. Но летописи Пэкче ничего об этом не сообщают. В. М. Тихонов пишет, что государство Силла с начала 450-х гг. выходит из когурёской сферы влияния и начинает проводить самостоятельную внешнюю политику. Теснее сближаясь с Пэкче, Силла теперь стало помогать, по мере сил, пэкчесцам в борьбе против когурёских вторжений [20, с. 121], вместе с пэкчесцами и каясцами активно участвовало в борьбе против продвижения когурёсцев на юг. Однако в связи с этим Силла начала подвергаться постоянным атакам когурёсцев и их союзников *мохэ* и была вынуждена заняться строительством линии крепостей на своих северных и западных границах [20, с. 129].

Таким образом, возможная крупная военная операция войск Ямато в союзе с Пэкче и Силла против Когурё, которая могла серьёзно изменить военно-политическую ситуацию на Корейском полуострове, не состоялась по причине смерти государя Во-асадума-но Вакуго-но *сукунэ* (Ингё). Новый подъём Ямато начался в царствование уже последующего монарха – *О-хацусэ-но Вака-такэру* (Юряку, 457–479).

Список литературы

На русском языке:

1. **Арутюнов, С. А.** Дзимму-гэнно: мифический вымысел и историческая реконструкция / С. А. Арутюнов // Сибирь, Центральная и Восточная Азия в средние века. – Новосибирск, 1975. – С. 9–12.
2. **Бичурин, Н. Я.** Собрание сведений о народах, обитавших в Средней Азии в древние времена / Н. Я. Бичурин. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – Т. II. – 336 с.
3. Большой китайско-русский словарь. – М.: Наука, 1983. – Т. I–IV.
4. **Воробьев, М. В.** Япония в III–VII веках / М. В. Воробьев. – М.: Наука, 1980. – 344 с.
5. **Иофан, Н. А.** Культура древней Японии (до VIII века н.э.) / Н. А. Иофан. – М.: Наука, 1974. – 261 с.
6. **Ким Бусик.** Самкук саги / Ким Бусик; пер. М. Н. Пака; отв. ред. А. М. Рогачев. – М.: Изд-во вост. лит., 1959. – 384, VI, 202, VII с.
7. Кодзики: Записи о деяниях древности. – СПб.: Шар, 1994. – Т. I. – 256 с.
8. **Конрад, Н. И.** Древняя история Японии / Н. И. Конрад // Избранные труды: история. – М.: Наука, 1974. – С. 11–74.
9. **Ли Ги Бэк.** История Кореи: новая трактовка / Ли Ги Бэк. – М.: ООО «ТИД “Русское слово – РС”», 2000. – 464 с.
10. Материалы по экономической истории Китая в раннее средневековье. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
11. **Мещеряков, А. Н.** Религия Японии: введение в этнокультурную текстологию / А. Н. Мещеряков // Религии древнего Востока. – М.: Вост. лит., 1995. – С. 302–340.
12. **Мещеряков, А. Н.** История древней Японии / А. Н. Мещеряков, М. В. Грачев. – СПб.: Гиперион, 2002. – 512 с.
13. Нихон-сёки: Анналы Японии. – СПб.: Гиперион, 1997. – Т. I. – 496 с.

14. **Попов, К. А.** Законодательные памятники средневековой Японии / К. А. Попов. – М. : Наука, 1984. – 108 с.
15. Сёку нихонги, свиток 1-й // Политическая культура древней Японии / под ред. А. Н. Мещерякова. – М. : Рос. гос. гум. ун-т, 2005. – С. 19–65.
16. Синсэн сёдзироку (Вновь составленные списки родов), 815 г. // Синто: путь японских богов. – СПб. : Гиперион, 2002. – Т. II. – С. 177–193.
17. Синто: путь японских богов. – СПб. : Гиперион, 2002. – Т. II. – 496 с.
18. **Суровень, Д. А.** Политическая борьба в государстве Ямато и его внешнеполитические связи в 10–20-е годы V века / Д. А. Суровень // Уральское востоковедение : международный альманах. – Екатеринбург : Изд-во Уральск. ун-та, 2007. – Вып. 2. – С. 4–24.
19. **Цыбульский, В. В.** Лунно-солнечный календарь стран Восточной Азии / В. В. Цыбульский. – М. : Наука, 1987. – 384 с.
20. **Тихонов, В. М.** История Кореи: с древнейших времен до 1876 года / В. М. Тихонов. – М. : Муравей, 2003. – Т. I. – 464 с.

На японском языке:

21. **Исида Итирō.** Синва то рэйси: Удзи-сэй-рицурё-кокка то кайсэй-риккэн-кокка-но ринэн / Исида Итирō. – Токио : Синтёся, 1960. – 54 с.
22. Кодзики (из серии «Нихон котэн дзэнсю»). – Токио : Асахи симбун сякан, 1968. – Т. II. – 354 с.
23. Кодзики (из серии «Нихон котэн бунгаку дзэнсю»). – Токио : Сёгаккан, 2001. – 464 с.
24. **Мори Киётō.** Нихон синси / Мори Киётō. – Токио : Кинсэйся, 1962. – 366 с.
25. Нихон-сёки // Кокуси-тайкэй. – Токио : Ёсикава кобункан, 1957. – Ч. I, т. I. – 417 с.
26. **Ōмори, Сирō.** Кукадати, магацухи, котодама / Сирō Ōмори // Тōкё-дзёси-дайгаку гакүкай-хэн. – 1953. – Декабрь, № 4(1). – С. 95–115.
27. **Такикава, Сэйдзирō.** Нихон-сякай-си / Сэйдзирō Такикава. – Токио, 1956. – 378, 16 с.
28. **Хасимото, М.** Тоё-си-дзё-ёри-митару нихон-дзё-ко-си-кэнкю / М. Хасимото. – Токио : Тōёбунко, 1956. – 1033 с.
29. **Ямао Юкихиса.** Нихон кодай бкэн кэйсэй сирон / Ямао Юкихиса. – Токио : Иванами сётэн, 1983. – 486, 15 с.
30. Кофун то рёсю – 2 古墳と陵主-2 // Цит. по: <http://www11.ocn.ne.jp/~jin/RYS2.htm>.

На китайском языке:

31. Бэй-ши, св. 94-й, Бе-чжуань, Во // Цит. по: <http://www.rekihaku.ac.jp/kenkyuu/shinpo/nito.html>.
32. Бэй-ши, св. 94-й, Во-го-цзюань // Цит. по: <http://members3.jcom.home.ne.jp/sadabe/kanbun/wakoku-kanbun5-hokusi.htm>.
33. Суй-шу, Дунъи-цзюань, Во-го // Цит. по: <http://members3.jcom.home.ne.jp/sadabe/kanbun/wakoku-kanbun9-zuisho.htm>.
34. Суй-шу, Дунъи-цзюань, Во-го // Цит. по: <http://www.rekihaku.ac.jp/kenyuu/shinpo/nito.html>.
35. Суй-шу, Дунъи-цзюань, Во-го // Цит. по: <http://www.ceres.dti.ne.jp/~alexh/kanseki/zui-toui.html>.

На западных языках:

36. **Hong Wontack.** Paekche of Korea and the origin of Yamato Japan / Hong Wontack. – Seoul : Kudara International, 1994. – 328 p.

37. Kojiki: Records of ancient matters / Transl. by B. H. Chamberlain. – Tokyo : Charles E. Tuttle Company, 1982. – сi, 428, 29, 46 p.
38. Nihongi: Chronicles of Japan from the earliest times to A. D. 697 / Transl. by W. G. Aston. – London : Allen, 1956. – Part I. – 407 p.
39. **Wedemeyer, A.** Japanische Frühgeschichte / A. Wedemeyer. – Tokyo, 1930. – XVI. – 346 s.
-

Суровень Дмитрий Александрович

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра истории государства и права,
Уральская государственная
юридическая академия (г. Екатеринбург)

Surowen Dmitriy Alexandrovich

Candidate of historical sciences, associate
professor, sub-department of state
and law history, Ural State Academy
of Law (Ekaterinburg)

E-mail: igp@usla.ru

УДК 95

Суровень, Д. А.

Внутренняя и внешняя политика государства Ямато в конце 30-х – середине 50-х гг. V в. / Д. А. Суровень // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 14–25.

**РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ
ПРОЦЕССОВ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.
(НА ПРИМЕРЕ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ)**

Аннотация. Автор исследует особенности демографических процессов в Нижнем Поволжье. В статье на основе статистических данных и других материалов анализируется процесс демографического состояния региона: проблемы рождаемости, смертности, естественного прироста, плотности населения.

Ключевые слова: демография, Нижнее Поволжье, рождаемость, смертность, плотность населения.

Abstract. The author researches the peculiarities of demographic processes in the Lower Volga region. On the basis of statistics and other materials the article analyses the process of demographic condition of the region: problems of birth rate, death rate, natural increase, population density.

Key words: demography, Lower Volga Region, birth rate, death rate, population density.

Народонаселение в качестве основы существования общества выступает субъектом многопланового общественно-исторического процесса. Демографические процессы являются одним из основополагающих аспектов существования общества. В изменении демографических характеристик проявляются все основные тенденции социально-экономического развития страны. В свою очередь численность населения, его состав и структура оказывают непосредственное воздействие на темпы и направления развития общественного прогресса.

Основным источником данных о численности и составе населения с конца XIX в. являются переписи. Первая и единственная всеобщая перепись населения царской России была проведена 28 января (9 февраля) 1897 г. Всего, по ее результатам, в Российской империи проживало 126 411 736 человек, в том числе 16 289 181 человек – в городах [1, с. 29].

В Саратовской губернии общая численность населения составляла 2 405 829 человек. Из них 332 860 проживало в Саратовском уезде. Он являлся самым большим, так как в его состав входил губернский центр Саратов, который был одним из крупнейших городов России – здесь проживало 137 147 человек [2, с. 3]. В Астраханской губернии, по данным той же переписи, проживало 1 003 542 человека (513 453 мужчины, 490 089 женщин), из которых городского населения было 132 502 человека, в том числе в самой Астрахани насчитывалось 112 883 жителя [3, с. 4].

Сельское население в Саратовской губернии доминировало (87,2 %), а городское (12,8 %) почти на половину (44,3 %) было сосредоточено в Саратове. Всего же в городах губернии проживало 309 549 человек (154 765 мужчин и 154 784 женщины) [2, с. 3, 13].

По плотности населения Саратовская губерния не относилась к числу густонаселенных, однако опережала средние показатели по Европейской России, а последнее место в Нижнем и Среднем Поволжье занимала Астраханская губерния. Здесь показатели плотности населения были ниже аналогич-

ных по Европейской России на 78,4 % [4, с. 141–142]. К началу XX в. в Астраханской губернии на 1 кв. версту приходилось 5,8 жителей [5, с. 4]. В целом плотность населения в России в дореволюционный период была невелика: так, по данным 1910 г. на квадратную версту в среднем по Российской империи приходилось 8,5 человека (для сельской местности – 7,4 человека). По Европейской России плотность населения была несколько выше: на 1 кв. версту приходилось 28,0 городских жителей и 24,3 – сельских [5, с. 5]. В соответствии с переписью 1897 г. плотность населения Саратовской губернии составляла 32,6 человека на 1 кв. версту, к 1915 г. – уже 44,8 человека, а в Европейской России – 22,2 человека [6, с. 8–9].

Средняя плотность населения в самом Саратове на рубеже веков равнялась 66 жителям на 1000 кв. саженей площади города. Население в городе распределялось неравномерно: рядом с густонаселенными кварталами часто встречались довольно пустынные. Центр города был заселен значительно плотнее окраин [7, с. 65].

В отношении возрастного и полового составов городское и сельское население Российской империи довольно сильно различалось. Города в конце XIX – начале XX в. отличались численным преобладанием мужчин. Заметно выделялись рабочие в возрасте 20–30 лет. Пожилые возрастные группы были немногочисленными [8, с. 35]. Из общего числа городского населения в 16 826 395 человек мужчин было 8 912 140, женщин – 7 916 255, т.е. на 100 мужчин приходилось лишь 88,8 женщины, тогда как в сельской местности на 100 мужчин приходилось 103 женщины [5, с. 9]. Постепенно число женщин в российских городах росло, что свидетельствовало об увеличении спроса на женский труд и о распространении его применения. В конце XIX в. женский труд широко использовался в строительных работах – 64,7 %, в обрабатывающей промышленности – 20,9 % и в торговле – 12,1 % [12, с. 33].

В Нижнем Поволжье на протяжении XIX в. численность мужского населения в городах преобладала над женской. К примеру, в Саратове в 1833 г. проживали 18 150 мужчин и 15 491 женщина, в Царицыне – 1850 и 1689, в Астрахани – 17 152 и 13 618, в Енотаевске – 532 и 422, в Красном Яре – 1427 и 1070, в Вольске – 7113 и 6167, в Камышине – 2728 и 2403, в Кузнецке – 3752 и 3406 [9, с. 2, 40]. В середине XIX в. ситуация не изменилась. В городах по-прежнему преобладало мужское население. Так, в 1862 г. в Саратове насчитывалось 36 482 мужчины и 33 178 женщин [10, с. 1].

По данным переписи 1897 г. из общего числа наличного населения мужчин в России насчитывалось 62 512 698 человек, или 49,7 %, женщин – 63 167 984 человека, или 50,3 %. Таким образом, на 100 мужчин приходилось 101,1 женщины [5, с. 5].

Для Европейской России этот показатель был еще выше: 104,2 женщины на 100 мужчин. Из 50 губерний центральной части России мужское население преобладало в немногих, в их числе и Астраханская губерния [5]. На 1000 мужчин здесь приходилось 954 женщины, причем женщин по сравнению с мужчинами было меньше в городах (939 женщин на 1000 мужчин) и степях (927), чем в уездах (977) [3, с. 4]. Это объяснялось сезонным характером работы во многих отраслях производства Астрахани. В самом городе проживало 68 290 мужчин и 64 212 женщин [3, с. 4].

По данным переписи 1897 г. мужское население продолжало преобладать над женским и в Саратове: мужчин насчитывалось 69 025, а женщин –

68 122 [2, с. 13]. В дальнейшем в Саратове доля женщин начинает возрастать, как и в целом среди городского населения страны. По Саратовской губернии из общего количества жителей в 2 405 829 человек мужчин насчитывалось 1 174 304, женщин – 1 231 525, в том числе в городах из общего числа городского населения в 309 549 человек мужчин насчитывалось 154 765, женщин – 154 784 [2, с. 2–3]. На 1000 мужчин наличного населения в общем по губернии приходилось 1048 женщин, а для городов превышение числа женщин над числом мужчин составляло 19 единиц [11, с. 12].

В Царицыне, по переписи 1897 г., из 55 186 жителей мужчин насчитывалось 27 893 человека, а женщин – 27 293 человека [2, с. 1]. Как видно, здесь также мужчин проживало больше, чем женщин.

На рубеже веков миграция в города охватывала в основном молодых мужчин. По переписи 1897 г. среди наличного городского населения России на 1000 мужчин приходилось 888 женщин, среди постоянных городских жителей – 990 [8, с. 31]. Как видно, среди постоянного населения разница была не такой уж существенной.

В начале XX в. в Российской империи наблюдалась устойчивая динамика роста численности женского населения: в 1904 г. на 1000 мужчин приходилось 911 женщин, в 1908 г. – 918, в 1913 г. – 920, в 1915 г. – 940. В Европейской части России на 1000 мужчин приходилось женщин в 1904 г. – 921, в 1908 г. – 934, в 1913 г. – 948, в 1915 г. – 960 [8, с. 32].

К 1901 г. в Саратовской губернии из общего числа населения в 2 566 124 человека 1 267 763 (49,4 %) были мужского пола и 1 298 361 (50,6 %) – женского [12, с. 11]. Через год процент женского населения вырос, хотя и незначительно: из 2 640 829 человек населения губернии 50,7 % составляло женское население (1 338 263 человека) и 49,3 % – мужское (1 302 566 человека) [13, с. 15]. В 1905 г. из 2 895 115 жителей губернии мужчин насчитывалось 1 422 914 человек (49,13 %), а женщин – 1 473 201 человек (50,87 %) [14, с. 9]. К началу 1915 г. из 3 327 984 человек мужчин в губернии проживало 1 645 114, а женщин – 1 682 870 [6, с. 8, 9].

В городах соотношение между полами также менялось, и доля женщин увеличивалась. Так, в 1911 г. в Саратове из 229 221 жителя мужчин насчитывалось 109 914 человек, а женщин – 119 307, в Царицыне – соответственно 53 914 и 57 849, в Аткарске – 6564 и 6693, в Вольске – 19 013 и 20 032, Камышине – 14 700 и 15 522, Кузнецке – 13 856 и 15 022, Хвалынске – 9461 и 9821 [15].

Основными показателями социально-демографического развития являются данные о рождаемости, смертности, естественном приросте, брачности и т.д. На каждый из них влиял целый ряд факторов: место проживания – город или село, национальность и религия, пол, развитие медицины и т.п.

В конце XIX – начале XX в. рождаемость в городах России имела высокий уровень. Общий коэффициент рождаемости (число рождений на 1000 человек) по 50 губерниям Европейской России в среднем за 1861–1913 гг. составлял 49 % [8, с. 100]. На протяжении XIX в. рождаемость находилась примерно на одном уровне, а в начале XX в. она стала снижаться. В течение 1891–1905 гг. коэффициент рождаемости упал незначительно, но это уже свидетельствовало о том, что Россия вступала на путь, по которому ведущие западноевропейские страны прошли еще в 70-х гг. XIX в. Это – путь регулирования числа детей в семье, который можно назвать «контролем рождаемо-

сти», или началом демографического перехода [16, с. 6]. В уменьшении рождаемости определенную роль, по мнению Новосельского, играли понижение смертности в целом, и в частности детской, а также падение брачности и эмиграция [17, с. 13].

В Саратовской губернии, наряду с Самарской, были наибольшие рождаемость и смертность в Поволжье, а в Астраханской – наименьшие [4, с. 144]. Увеличение рождаемости в Саратове можно проследить из табл. 1.

Таблица 1
Динамика рождаемости в Саратове в 1895–1906 гг. [7, с. 67]

Годы	Число рождений	Годы	Число рождений
1895	5980	1901	7348
1896	6259	1902	7803
1897	6050	1903	8056
1898	6212	1904	8653
1899	6235	1905	8374
1900	6700	1906	7808

Данные табл. 1 свидетельствуют о неуклонном росте рождаемости. За 12 лет родилось 43 529 мальчиков и 42 045 девочек, а всего – 85 574 человека обоего пола.

Высокая рождаемость в городах отчасти объяснялась и внебрачными рожденьями. Так, в Москве со второй половины XIX в. по 1913 г. внебрачная рождаемость составляла 30–40 % от всех родившихся [8, с. 102]. В Саратове процент внебрачных рождений был сравнительно низким (табл. 2).

Таблица 2
Число внебрачных детей в Саратове за 1895–1906 гг. по отношению к общему числу рождений (на 100 рождений, %) [7, с. 69]

Годы	%	Годы	%	Годы	%
1895	10,0	1899	6,3	1903	13,9
1896	10,8	1900	10,7	1904	11,5
1897	9,8	1901	11,2	1905	7,2
1898	7,1	1902	10,9	1906	5,8

Из табл. 2 видно, что в среднем число внебрачных детей к общему числу рождений составляло 10 %. В дальнейшем, в связи с общим снижением рождаемости, доля детей от незарегистрированных браков несколько увеличилась.

На снижение рождаемости главным образом повлияла Первая мировая война. Сократилась общая численность детей в семье. Это было связано с изменениями в репродуктивном поведении населения, а также с особенностями младенческой и детской смертности. Отток мужчин на фронт, длительное ухудшение условий жизни людей, неизвестность в завтрашнем дне, откладывание браков обусловили сокращение рождаемости. Наряду с рождаемостью снижался и уровень смертности. Причем вначале понижение смертности происходило быстрее падения рождаемости, а затем, наоборот, падение рождаемости начинает опережать понижение смертности [17, с. 15]. Высокая

смертность, особенно среди детей, объяснялась нищетой, низким уровнем жизни, плохой системой здравоохранения [18, с. 17].

Мужская смертность в городах была намного выше женской. Исключением составляли дети в возрасте 0–5 лет. Весьма высокий показатель смертности в России наблюдался в 1892 г. Только начиная с 1896–1900 гг. показатель смертности несколько понижается, что объясняется уменьшением распространения острозаразных болезней в результате усилий земских врачей и некоторого улучшения медицинского обслуживания населения, особенно в городах. Несмотря на успехи медицины в работе по оздоровлению населения, уровень смертности продолжал оставаться очень высоким. Особенно он был велик в неурожайные годы, когда сотни тысяч людей погибали от голода и связанных с ним эпидемий. В голодные годы коэффициент смертности в России превышал 40 %. Так, например, в 1892 г. в Астраханской губернии коэффициент смертности достиг необычно высокого уровня – 78,4 %. Это означало, что только за один год умер каждый 12-й житель губернии. Но даже и в урожайные годы смертность в России была очень высока: люди, принадлежавшие к низшим слоям и группам городского и сельского населения, умирали в огромном количестве в результате тяжелых условий жизни [16, с. 6].

В начале XX в. уровень смертности населения в городах Европейской России снижался, однако был выше, чем во многих городах мира. В половозрастном составе умерших также не произошло существенных изменений. Сохранялась основная тенденция – в зрелом и пожилом возрасте мужская смертность преобладала над женской. Высокий уровень смертности мужчин в трудоспособном возрасте был связан с притоком в города, в основном из сел, мужского населения молодого и среднего возраста. Уровень смертности городского населения играл важнейшую роль в изменении брачного состояния горожан, а также демографических показателей семьи. Существенную роль в изменении величины семьи играла младенческая и детская смертность [8, с. 113–114].

Следует отметить, что в России в дореволюционный период наблюдался высокий уровень детской, и особенно младенческой, смертности, значительно превышающий аналогичные показатели в европейских странах. Вследствие высокой рождаемости в России на рубеже XIX–XX вв. наблюдалась и большая смертность в детском возрасте, что влияло на коэффициент общей смертности. Наиболее высокая смертность младенцев наблюдалась в 1892 г. (27,9 на 100 родившихся), а самый низкий показатель в дореволюционной России был зафиксирован в 1913 г. (23 %) [8, с. 113–114].

Следует отметить, что младенческая смертность учитывалась не всегда полностью, особенно церковной статистикой, из-за смерти некрещеных младенцев. Детская смертность была очень большой вследствие неумелого ухода за детьми, неправильного кормления, антигигиенических обрядов, непосильного труда в период беременности, плохого питания и недостатка медицинской помощи. Особенно много умирало младенцев, когда слабый организм сталкивался с неблагоприятными условиями жизни, не выдерживал и погибал. При общих высоких показателях детской смертности в России показатели смертности детей рабочих оказались еще более высокими. Это результат низкой заработной платы, чрезмерно продолжительного рабочего дня, неблагоприятных гигиенических условий труда и быта, почти полного отсутствия охраны труда работниц, неудовлетворительных жилищно-бытовых условий

низкооплачиваемых рабочих и влияния общей санитарной обстановки [16, с. 7].

Смертность грудных детей в конце XIX – начале XX в. оставалась одинаково высокой для обеих групп населения, а в возрасте 1–9 лет в городах была ниже, чем в сельской местности. Главной причиной, обуславливающей это различие, являлось большее распространение в деревнях острозаразных болезней, свойственных детскому возрасту, причем преимущественное значение принадлежало четырем – кори, скарлатине, дифтерии и коклюшу. Эти болезни были основными причинами смерти детей в возрасте 1–9 лет [19, с. 15–17].

В среднем по России в начале XX в. из 1000 родившихся умирало до пяти лет жизни около 436 детей, в том числе на первом году жизни – 275. В Саратовской губернии из 1000 родившихся детей умирало в первые пять лет жизни 531 человек, из них 328 – на первом году жизни [20, с. 4].

На смертность городского населения влияли также месторасположение и условия проживания людей. Так, смертность в городах возрастала по мере удаления от зажиточных кварталов. В Саратове, например, в более благоустроенном центре был минимальный показатель смертности: на 1000 населения (в 1916 г.) – от 9,8 до 16,4. Густонаселенные и малоблагоустроенные окраины города имели высокую смертность – соответственно от 34,9 до 44,2 [8, с. 184]. Для сравнения отметим, что в Скандинавских странах показатель смертности был менее 17 %, в Англии – 19 %, во Франции – 22 %, в Германии – 24 % [21, с. 99].

Основным бедствием большинства городов России было их антисанитарное состояние. Это, безусловно, способствовало повышенной заболеваемости и высокому уровню смертности горожан, которые зависели также от социального положения жителей. В бедных семьях смертность была выше, чем в семьях состоятельных групп городского населения [21, с. 126].

Больные, прибывающие из сельской местности для лечения в городские больницы и там умирающие, несколько повышали показатель смертности в русских городах, как, впрочем, и в большинстве западноевропейских. Еще одним фактором, усиливающим смертность, был прилив рабочих из сельской местности в города. В годы общественных бедствий (эпидемий, неурожаев, войн и т.п.) уровень смертности значительно повышался, сокращая естественный прирост и численность населения в отдельных губерниях, уездах и даже во всей России.

Увеличение смертности в городах мужчин в рабочем и старческом возрасте можно объяснить как последствиями повышенной плотности населения, в смысле загрязненности воздуха, почвы, воды и т.п., так и преобладанием в городах более вредных, чем в сельской местности, занятий (развитие алкоголизма), перенаселенностью жилищ и прочими косвенными социальными последствиями концентрации населения [19, с. 12, 22]. Городская среда оказывала гораздо меньшее негативное влияние на женщин, чем на мужчин. Женщины были менее подвергнуты многим вредным влияниям, увеличивающим мужскую смертность, например алкоголизму [19, с. 9].

Высокий уровень смертности населения в городах был связан с совокупностью социально-экономических, санитарно-гигиенических, медицинских, демографических, морально-психологических факторов. Важную роль играли условия повседневной жизни городских семей. Горожане в большинстве случаев жили в неблагоустроенных и перенаселенных жилищах, антиса-

нитарных условиях, плохо питались. Нездоровые условия жизни, наряду с другими факторами, определяли высокий уровень смертности городского населения в России. Это, в отличие от разводов, существенно влияло как на брачное состояние горожан, так и на демографические показатели.

Средняя ожидаемая продолжительность жизни при рождении в России была немногим более 27 лет для мужчин и 29 лет – для женщин [21, с. 99], что значительно уступало показателям ведущих европейских стран. Современники отмечали, что высокая смертность в России по сравнению с другими странами «не может быть объяснена ни разницей в возрастном составе, ни усиленной рождаемостью, но указывает на низкое положение страны в культурно-санитарном отношении» [22, с. 225].

Саратовская губерния по уровню общей смертности относилась к группе неблагополучных губерний. Так, за 1887–1896 гг. ежегодная рождаемость среди православного населения губернии выражалась в 52,3 %, а общая смертность – в 42,5 %, следовательно, прирост населения достигал 12 % населения [20, с. 4]. В среднем по Европейской части России эти показатели составляли соответственно 47,2; 32,1 и 15,1 %. В Саратовской губернии с ее повышенной рождаемостью, высокой смертностью и относительно малым приростом населения были представлены все признаки санитарного неблагополучия. Это неблагополучие создавалось по преимуществу высокой смертностью детей [20].

В 1899–1907 гг. в регионе коэффициенты смертности, рождаемости и прироста также были выше, чем в целом по Европейской России, а с 1908 по 1914 г. рождаемость уменьшилась на 15 %. Смертность также понизилась, но в значительно меньших размерах – на 10 %, а в зависимости от этого уменьшился и прирост – на 23 %, приравнявшись к общероссийским показателям [23, с. 148]. В течение 1914 г. в Саратовской губернии родилось 154 552 человека и умерло 96 927 человек обоего пола. Население губернии по сравнению с 1913 г. увеличилось на 57 625 человек [6, с. 9].

В целом для европейской части России общий прирост населения имел среднюю годовую величину: за 1863–1883 гг. – 1,60 %; 1870–1897 гг. – 1,60 %; 1885–1890 гг. – 1,72 %; 1870–1902 гг. – 1,74 %. Для Саратовской губернии в 1897–1902 гг. прирост населения достигал 1,71 % в год, а рост городского населения значительно превышал сельское. В 1897–1917 гг. средний арифметический действительный прирост населения за один год для всей губернии составлял 1,17 % [11, с. 22, 24–25].

Первая мировая война с ее многомиллионными потерями сильно повлияла на демографическую ситуацию в стране. Причем косвенное влияние войны на демографию нередко может быть более мощным, чем прямое. В войне погибали в основном молодые, т.е. люди, наиболее дееспособные в сфере естественного демографического воспроизводства [24, с. 97, 101] (табл. 3).

Бросается в глаза прежде всего стремительное падение рождаемости с 35,97 % в 1915 г. до 18,78 % в 1917 г., что можно объяснить отвлечением мужского населения на войну, ухудшением социально-экономической обстановки в стране. Смертность в 1915–1917 гг. также уменьшалась, но в значительно меньших размерах, последовательно: по сравнению с 1914 г. она упала на 40 %. Столь значительное уменьшение смертности объясняется, конечно, не улучшениями в жизни людей, а уменьшением рождаемости, так как

главную массу умерших составляли дети первых лет жизни, а их число, вследствие малой рождаемости, сильно уменьшилось. Показатели 1915–1917 гг. по Саратовской губернии в целом сопоставимы с общероссийскими, однако уже уступают, хотя и незначительно, по всем пунктам.

Таблица 3

Естественное движение населения в Саратовской губернии и Европейской России в годы Первой мировой войны [25, с. 6,8] (в процентах)

Годы	Саратовская губерния			Европейская Россия		
	Рождаемость	Смертность	Прирост	Рождаемость	Смертность	Прирост
1915	35,97	28,56	+7,41	39,17	29,56	+9,61
1916	26,85	23,59	+3,26	32,22	26,83	+5,39
1917	18,78	17,47	+1,31	24,38	22,76	+1,62
1914	46,44	29,12	17,32	43,7	26,7	+17,0

В самом Саратове сводные показатели рождаемости и смертности характеризует табл. 4.

Таблица 4

Естественный прирост населения в Саратове на рубеже XIX–XX вв. [26, с. 7, 9] (в процентах)

Годы	На 1000 жителей			Годы	На 1000 жителей		
	Родилось	Умерло	Прирост или убыль		Родилось	Умерло	Прирост или убыль
1894	43,6	43,7	-0,1	1906	37,7	28,3	+9,4
1895	47,5	42,9	+4,6	1907	41,9	23,9	+18,0
1896	48,3	37,9	+10,4	1908	42,6	25,0	+17,6
1897	45,1	36,5	+8,6	1909	38,1	33,9	+4,2
1898	46,3	44,2	+2,1	1910	34,3	30,3	+4,0
1899	44,8	42,9	+1,9	1911	37,0	31,6	+5,4
1900	47,1	40,4	+6,7	1912	33,3	28,8	+4,5
1901	48,3	38,8	+9,5	1913	29,7	26,1	+3,6
1902	49,5	40,5	+9,0	1914	34,5	29,3	+5,2
1903	40,5	32,3	+8,2	1915	31,7	33,0	-1,3
1904	42,7	32,4	+10,3	1916	25,1	33,3	-8,2
1905	40,4	34,0	+6,4	1917	24,3	34,5	-10,2

Из табл. 4 видно, что в Саратове смертность постепенно понижалась. Если в 1894 г. приходилось 43,7 % смертей на 1000 населения, то в 1907 г. – 23,9 %. Это наименьший показатель смертности дореволюционного Саратова, так же как и наибольший прирост населения в тот же год – 18 %. Такое понижение смертности можно объяснить сильным движением взрослого населения уездов с 1902 г. в Саратов, когда число смертей увеличивалось, а процент на 1000 населения уменьшался [7, с. 70–71]. В последующие годы общая тенденция сокращения рождаемости и смертности сохранялась, а прирост населения вплоть до 1914 г. составлял положительную величину. Начиная с 1915 г. Саратов и другие уездные города региона изобиловали беженцами, среди которых наблюдалась высокая смертность, что повышало и общий показатель смертности.

Последнее довоенное десятилетие (1904–1913 гг.) в демографической истории Саратова можно условно разделить на два пятилетия. Первое, с 1904–1908 гг., имело весьма выгодный баланс между смертностью и рождаемостью, с приростом населения в среднем 1,2 %; второе, с 1909–1913 гг., имело в три раза менее выгодный баланс со средним естественным приростом только в 0,4 % [26, с. 18–19].

Демографические процессы в городах России в конце XIX – начале XX в. подвергли некоторым изменениям и семейные отношения: наблюдалось увеличение числа простых и сокращение больших патриархальных «неразделенных» семей. Этот процесс представляет собой начало «демографического перехода», который характеризуется изменениями репродуктивных установок и поведения населения (более позднее вступление в брак и ограничение числа детей, распространение «неполных» семей и т.д.). Возраст вступления в брак в дореволюционный период у отдельных народов России имел свои особенности, что было связано с традициями и обычаями, а зачастую влияло и на количество детей в семьях. В среднем в России семьи имели по 5–7 детей [8, с. 99].

В начале XX в. в городах России наметилась трансформация традиционных ценностей брачно-семейных отношений. В наиболее крупных индустриальных городах наблюдалось сокращение числа ранних браков и снижение уровня брачности горожан. Разводы в этот период были явлением довольно редким, так как сохранялось отрицательное отношение к ним в российском обществе. Увеличивалась доля незамужних женщин и холостых парней.

Брачность в Саратове на рубеже веков имела склонность к понижению. Так, в 1895 г. эти показатели были равны 9,8 % на 1000 населения, в 1904 г. – 5,9 %, в 1905 г. – 6,4 %, 1898 г. – 8,2 %. Как отмечает И. Н. Матвеев, данных для объяснения понижения брачности нет, но, возможно, имело значение начавшееся приготовление к войне и сама война с Японией. А с другой стороны, на статистику брачности влияние оказывало и то обстоятельство, что зачастую пришлое в город население было уже брачным [7, с. 70].

Таким образом, исследование историко-демографических проблем Нижнего Поволжья в дореволюционный период показывает, что регион в начале XX столетия выделялся в составе Российской империи относительно высокими показателями рождаемости и смертности. Из анализа сравнительных данных движения населения можно установить, что в происходивших изменениях в регионе не наблюдалось резких переходов и в целом они соответствовали общим тенденциям, которые наблюдались в большей части Европейской России. В силу специфических особенностей индустриальной модернизации и урбанизации в регионе «демографический переход», как смена типов воспроизводства населения, находился на начальной стадии развития, а само воспроизводство осуществлялось на основе не социальных, а биологических законов.

Список литературы

1. Население империи по переписи 28-го января 1897 г. по уездам. – СПб., 1898. – Вып. 1.
2. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. 38. Саратовская губерния. – СПб., 1904.
3. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 года. Т. 2. Астраханская губерния. – СПб., 1904.

4. Россия. Полное географическое описание нашего Отечества. Т. 6. Среднее и Нижнее Поволжье и Заволжье. – СПб., 1901.
5. **Новосельский, С. А.** Очерк статистики населения, заболеваемости и медицинской помощи в России / С. А. Новосельский. – СПб., 1912.
6. Статистический обзор Саратовской губернии за 1914 год. – Саратов, 1915.
7. **Матвеев, И. Н.** Город Саратов в санитарном отношении в 1906 году. Отчет санитарного врача / И. Н. Матвеев. – Саратов, 1908.
8. **Араловец, Н. А.** Российское городское население в 1897–1926 гг.: брак и семья : дис. ... д-ра истор. наук / Араловец Н. А. – М., 2004. – С. 35.
9. Обзорение состояния городов Российской империи в 1833 г. – СПб., 1834.
10. Список населенных мест Российской империи. Т. 38. Саратовская губерния. – СПб., 1862.
11. Численность населения Саратовской губернии по данным демографо-профессиональной переписи в 1920 г. – Саратов, 1921.
12. Статистический обзор Саратовской губернии за 1900 год. – Саратов, 1901.
13. Статистический обзор Саратовской губернии за 1901 год. – Саратов, 1902.
14. Статистический обзор Саратовской губернии за 1905 год. – Саратов, 1906.
15. Статистический обзор Саратовской губернии за 1911 г. – б.м., б.г.
16. **Морозов, Д.** Организация медицинской помощи, рождаемость, смертность, заболеваемость и продолжительность жизни в России (1897–1917 гг.) / Д. Морозов // Проблемы демографии, медицины и здоровья населения России: история и современность : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2007.
17. **Новосельский, С. А.** К вопросу о понижении смертности и рождаемости в России / С. А. Новосельский. – СПб., 1914.
18. **Дробижев, В. З.** Демографическое развитие страны советов (1917 – середина 20-х годов) / В. З. Дробижев // Вопросы истории. – 1986. – № 4.
19. **Новосельский, С. А.** О различиях смертности городского и сельского населения Европейской России / С. А. Новосельский. – М., 1911.
20. Материалы по изучению детской смертности в Саратовской губернии с 1899 по 1901 гг. (по данным губернского статистического комитета). – Саратов, 1904.
21. **Покровский, В.** Население России / В. Покровский, Д. Рихтер // Россия. Энциклопедический словарь Изд. И. Брокгауз и И. Эфрон. – СПб., 1898.
22. **Хлонин, Г.** Современное санитарное состояние России / Г. Хлонин, И. Эрисман // Россия. Энциклопедический словарь. Изд. И. Брокгауз и И. Эфрон. – СПб., 1898.
23. **Чолахян, В. А.** Социально-демографические последствия индустриального развития Нижнего Поволжья (конец XIX в. – 1930-е гг.) / В. А. Чолахян. – Саратов, 2008.
24. **Левашов, В. И.** Демография и демографическое развитие России / В. И. Левашов, В. И. Староверов. – М., 2000.
25. **Мальков, А. А.** Естественное движение населения в Саратовской губернии за период 1914–1925 гг. / А. А. Мальков. – Саратов, 1926.
26. **Ковалевский, А. Г.** Очерки по демографии Саратова (рождаемость и смертность за 1914–1927 гг.) / А. Г. Ковалевский. – Саратов, 1928.

Курмакаева Дания Юнировна
аспирант, Институт истории
и международных отношений,
Саратовский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского

E-mail: KurmakaevaDY@mail.ru

Kurmakaeva Daniya Yunirovna
Postgraduate student, Institute of history
and international relations, Saratov State
University named after N. G. Chernyshevsky

УДК 94

Курмакаева, Д. Ю.

Региональные особенности демографических процессов в России в конце XIX – начале XX в. (на примере Нижнего Поволжья) / Д. Ю. Курмакаева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 26–36.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТРУДА ОСТАРБАЙТЕРОВ КУБАНИ В ЭКОНОМИКЕ ТРЕТЬЕГО РЕЙХА

Аннотация. Анализируются методы добровольного привлечения и насильственных форм доставки советских граждан в лагеря и на производство Третьего Рейха с указанием региональных специфик процесса на территории Краснодарского края. Приводятся архивные данные о количественном соотношении восточных рабочих Кубани относительно общей цифры по СССР, а также данные, полученные из интервью с бывшими остарбайтерами об особенностях их доставки, содержания и репатриации на родину.

Ключевые слова: остарбайтер, Краснодарский край, пропаганда, идеология, Вторая мировая война, репатриация, мобилизация, восточный рабочий.

Abstract. The article analyses the methods of voluntary attraction and forced conveyance of soviet citizens to labour camps and production sites of the Third Reich specifying regional specifics of the process in the area of Krasnodar region. The author presents some archives on the quantity correlation of eastern workers in Kuban to total number over USSR, as well as some materials received from the interview with former ostarbeiters describing the specifics of their conveyance, keeping and repatriation to the motherland.

Key words: ostarbeiters, Krasnodar region, propaganda, ideology, World War II, repatriation, mobilization, eastern workers.

В течение Второй мировой войны широкие масштабы приобрела нацистская политика использования рабского труда. Осуществлялась она путем организации принудительных работ населения оккупированных стран на местах или насильственного угона миллионов в Германию, служила источником получения колоссальных прибылей и сверхприбылей для монополий и государства [1, с. 228].

Одними из приоритетных задач, фигурировавших как в общей программе нацистских завоеваний, так и в программе использования рабского труда, были следующие: во-первых, уничтожить и ослабить народы, причисленные к «низшей расе», особенно молодую их часть; сокращая местное население, убрать базу для роста партизанского движения, облегчая тем самым управление на Востоке и подготавливая условия для переселения немцев на очищенное «жизненное пространство». В качестве промежуточной задачи, но не менее важной, М. И. Семиряга называет желание нацистских руководителей «оторвать миллионы молодых людей от социально-политической и национальной среды, чтобы облегчить их германизацию и политическое «перевоспитание» [2].

В отношении населения занятых нацистами территорий исповедовался принцип «уничтожения работой». Автор данной формулы неизвестен. Но В. И. Андриянов приводит данные о том, как Г. Крупп¹ при личной встрече с

¹ Крупп фон Болен, Густав (1870–1950) – немецкий промышленник и финансовый магнат, оказывавший значительную материальную поддержку нацистскому

Гитлером заметил, что каждый нацист является сторонником ликвидации «евреев, иностранных саботажников, немцев-противников нацизма, цыган, преступников и прочих антиобщественных элементов», но он «не видит причин неиспользования их перед уничтожением». «При правильной постановке дела из каждого заключенного, – делал вывод промышленник, – можно в течение нескольких месяцев выжать работу десятка лет» [4, с. 11]. Рабочий ростовской артели «Деталь» В. Бугаенко, угнанный в Германию в возрасте 17 лет, свидетельствовал: «...Занятые от зари до зари тяжким, непосильным трудом, мы жили как скот и знали только одно: работать, работать и работать. Разогнуть спину нам не разрешалось. Если кто-нибудь, выбиваясь из сил, переставал работать хотя бы на минуту, сейчас же на него обрушивался град ударов резиновой дубинки» [5, с. 63]. И это было типичное описание труда остарбайтеров¹, содержание и отношение к которым в Германии, при незначительных исключениях, отличалось определенной унификацией в соответствии с целями их использования.

Ссылаясь на польский прецедент, когда насильственная вербовка граждан вызвала активизацию партизанского движения, нацисты первое время пытались заманивать советских людей в Германию, суля им лучшую долю, апеллируя к трудностям жизни в России во время войны и накопившейся обиде у отдельных слоев населения на советскую власть. Вот как вспоминает жительница Ставрополя Р. Ф. Деньщикова, семья которой после ареста отца терпела материальные и психологические трудности. «И когда немецкие власти предложили молодежи города поехать на шесть месяцев на работы в Германию, я загорелась поездкой. Так хотелось увидеть мир, тем более что никто и предположить не мог, что наши вернутся» [8, с. 60].

Одной из форм добровольного привлечения советских граждан на работы в Германию были письма остарбайтеров домой с описанием «благ», предоставляемых им на чужбине. «...Если удастся заставить этих людей написать домой письмо с мало-мальски благоприятными отзывами об обращении с ними, то такое письмо... обойдет всю деревню и облегчит вербовочным комиссарам их дальнейшую работу» [3, с. 412–413], – говорил А. Розенберг. Рейхслейтер на заседании «Германского трудового фронта» в ноябре 1942 г. особо подчеркивал психологическое значение данного метода, обеспечивающее ему, по

движению. В мае 1933 г. был назначен президентом «Фонда Адольфа Гитлера». На предприятиях Круппа, где в больших количествах производились танки, артиллерия и другие виды военного снаряжения, широко использовался труд военнопленных и узников концлагерей [3, с. 267].

¹ Согласно Приказу начальника жандармерии при имперском наместнике Штирии от 20 августа 1942 г. к категории восточных рабочих причислялись рабочие из старых советских или старорусских областей. Они обязаны были носить знак «OST», хорошо видимый на груди, на каждом виде одежды. Национальная принадлежность восточных рабочих не имела значения [6, с. 365–367]. Для руководства по вопросу применения труда восточных рабочих в экономике рейха и отношения к ним были изданы специальные директивы, как, например, «Памятка об обращении с гражданскими иностранными рабочими в Германии» от 1 октября 1942 г. В шести пунктах документа определялись характер мест содержания остарбайтеров, их права (два раза в месяц посылать одно письмо или открытку) и ограничения (запрет на посещение церкви, интимных отношений, самовольные отлучки из хозяйства работнанимателя) [7, с. 194–195].

мнению создателей, эффективность. Обещания лучшей, «культурной» и главное сытой жизни в Германии должны были быть действительны для населения, страдавшего от голода. «... Там было отнюдь не легко, – говорил А. Розенберг, – и не можете себе представить, насколько велика была нагрузка, если за эти дни с Востока в Германию прибыло 3000 поездов с продовольствием; прибавьте к этому, что вся находящаяся на Востоке армия снабжается на месте, причем в это снабжение не входит то, что солдаты раздобывают себе сами» [9, с. 684].

Масштабы общего разграбления Краснодарского края в ценовом измерении составили 28 764 тыс. руб. (ущерб предприятиям и конторам Наркомторга); по РСФСР эта цифра достигла 347 млн руб., или 75 % от общей суммы ущерба по республике. Оставшиеся 25 % составляют ущерб, нанесенный жителям края, их личному имуществу и хозяйству в период оккупации [10].

Надеясь на первых порах наладить добровольный массовый выезд в Германию жителей захваченных советских городов и сел, оккупанты развернули шумную пропагандистскую кампанию. При этом использовался максимум средств агитации: выставки, восхвалявшие нацистский «рай» и «счастливую жизнь восточных рабочих», киноагитки; издавались миллионными тиражами листовки и плакаты с призывами записываться добровольцами на работу в Германию. Часто нацисты прибегали к откровенной лжи, например, объявляя, что оставшиеся на месте члены семей добровольцев будут полностью обеспечены [11, с. 180].

Нацистская пропаганда активно использовала публикации писем в оккупационных газетах с благоприятными отзывами советских людей, находившихся на работах в Германии. Так, на первой полосе газеты «Майкопская жизнь» было напечатано письмо Марии Глазковой, которая якобы на основании личного опыта передавала свои впечатления об условиях женского труда в СССР, сравнивая их с организацией и условиями работы в городе Ратенков в Германии [12].

Примерно со второй половины 1942 г. вывоз в Германию советских людей осуществлялся исключительно путем насилия. Методы не отличались разнообразием и сводились к массовым репрессиям. Германскими оккупационными властями издавалось огромное количество приказов, содержавших ничем не прикрытые угрозы тем, кто посмеет ослушаться. Лица, которые уклонялись от трудовой мобилизации и прятались, объявлялись партизанами и саботажниками. Чтобы предотвратить побег людей, занесенных в списки, применялась практика задержания заложников, часто членов семей мобилизованных для отправки в Германию. Основным методом мобилизации стали массовые облавы на улицах, базарах и в других местах массового скопления населения. Нередко и по ночам проводились прочесывания городских кварталов и жилых домов.

На промышленных предприятиях оккупанты практиковали проведение «рабочих собраний» якобы с целью выявления желающих поехать на работу в рейх, заведомо зная, что рабочие откажутся от такой поездки. Поэтому для вывоза людей использовали и иной метод, например ложные объявления о выдаче продовольствия, бесплатных киносеансах. На самом деле пришедших загоняли в вагоны и отправляли на территорию рейха¹.

¹ В. Н. Земсков приводит данные о социально-классовом положении гражданских репатриантов. Так, из 2 288 387 восточных рабочих, вернувшихся на родину к 3 октября 1945 г., 572 625 (или 25 %) были рабочими [13, с. 6].

Одним из методов насильственного вывоза в Германию мирных жителей Кубани было принудительное выселение по повестке-приказу комендантуры. В форме самого приказа прослеживались как элементы угроз, так и попытки объяснить необходимость, в том числе в интересах местного населения, данных мероприятий. В приказе оговаривалось, что выселение осуществляется на определенный срок для того, чтобы «облегчить пропитание» германской армии и оставшейся части населения [14].

С отступлением германских войск из Краснодарского края политика и практика депортации работоспособного советского населения на территорию рейха претерпевают существенные изменения. Н. Мюллер отмечает, что штабы оперативных объединений о проведении мероприятий по эвакуации настаивали на том, чтобы войска, если позволяет обстановка, полностью депортировали гражданское население [15, с. 319]. Годы рождения вывезенных в Германию жителей Темрюкского района Краснодарского края колеблются от 1880 до 1942 г. [16]. Теперь и дети от 10 лет и старше считались рабочими.

В результате окончательной «зачистки» Новороссийска 31 августа 1943 г. из 96 тыс. прежнего населения осталось всего несколько случайно спасшихся человек. Мария Васильевна Ткаченко, чья семья и еще несколько женщин уцелели и остались в городе, вспоминала: «...Солдаты и офицеры врываются в квартиры и насильно, угрожая расстрелом, выводили женщин, стариков и детей и гнали их в сторону Волчьих ворот. Я металась как загнанный зверь... Наконец, меня осенила мысль. Мы напялили на себя всякие тряпки, ими же обмотали головы и легли. Слышим шаги. Идут фашисты. Моя старушка подошла к двери и сказала: тиф. Гитлеровцы как пух вылетели на улицу...» [17, с. 27–28].

Немцы вывезли с территории Краснодарского края не менее 30 тыс. человек [18]. П. М. Полян, основываясь на сведениях учета жертв злодеяний нацистов в Краснодарском крае на 1 марта 1946 г., приводит следующие цифры: 48 560 убитых, замученных мирных граждан, 6 570 убитых, замученных военнопленных и 48 464 угнанных в немецкое рабство жителей края [6, с. 368]. Из одного только Темрюкского района было депортировано 7 362 человека. Можно сравнить по общим цифрам численность населения данного района за 1939, 1942 и 1943 гг., чтобы понять ущерб, нанесенный людским ресурсам района. По переписи 1939 г. в районе проживало 74 779 человек, на 1 января 1942 г. зарегистрировано 42 309 человек, на 2 декабря 1943 г. – 30 540 человек (с учетом репатриированных!) [19]. При этом следует отметить неполноту архивных данных о количественном, половозрастном составе людей, вывозившихся в Германию. Многие в списках отсутствуют, некоторые значатся целой семьей в одной графе¹ [20].

Еще до первых крупных военных потрясений Германии рассуждения о применении труда советских рабочих отличались особым оптимизмом и соответствовали общим представлениям нацистов о русских и стране, которую они планировали столь быстро завоевать. При этом восприятие России, ее социальной структуры, экономики и культуры для рядового немца основывалось на выступлениях пропагандистов, тенденциозной литературе и прессе.

¹ В документе № 2 значатся иные цифры угнанных в Германию жителей Темрюкского района – 16 192 (или 16 918) человека, а по подсчетам автора по актам – 13 006 человек.

Советский Союз воспринимался страной чудовищного беспорядка, населенной людьми, неполноценными в расовом отношении. В политике и практике нацистского государства последовательно воплощался девиз: «Преступление сплачивает сильнее, чем идеализм». «Если бы я хоть на минуту представил себе, что это люди, я бы сошел с ума», – сказал однажды охранник одного из лагерей для оstarбайтеров. Строгое руководство, нормальное обращение и немного еды, по расчетам нацистских чиновников, были бы достаточны для старательного труда советских рабочих на благо рейха.

В Германии восточные рабочие содержались в особых лагерях при заводах, либо это были лагерь-распределители, где происходили настоящие торги людьми и откуда рабочих покупатели увозили к себе на предприятия или домой. В. Н. Земсков приводит данные, что 40 % оstarбайтеров содержались в лагерях, а 60 % – по месту жительства хозяев [21]. На 31 марта 1944 г. на территории «Третьего Рейха» насчитывалось 20 концентрационных лагерей и 65 внешних концлагерных рабочих команд, находившихся непосредственно при промышленных предприятиях и обслуживающих их. К концу 1944 г. число концлагерей в связи с утратой империей значительных территорий сократилось до 13, но зато число внешних концлагерных рабочих команд возросло более чем в восемь раз и составило более 500 [22, с. 16].

Лагеря для оstarбайтеров немногим отличались от концентрационных. Одной из мер устрашения в них были публичные казни сопротивлявшихся охранникам, отказывающихся работать или уже совершенно истощенных узников. При неудовлетворительном питании заключенные вынуждены были выполнять непосильно тяжелую работу. В. М. Ковшарь вспоминал, что в лагере города Линца (рабочие рыли там бомбоубежища для трех заводов) давали 200 г хлеба вечером. Как только «доходьга» уже был не в состоянии даже стоять на ногах, его либо добивала охрана этого лагеря, либо отправляли в настоящий концентрационный лагерь. Так, В. М. Ковшарь шесть месяцев провел в Освенциме среди обреченных на смерть¹.

Некоторые из восточных рабочих поддерживали свои силы в основном тем, что с разрешения коменданта по вечерам работали на местных крестьян, которые кормили их и давали еще кое-что с собой. Представители администраций заводов и предприятий, на которых трудились восточные рабочие, часто обращались в вышестоящие нацистские властные органы с просьбами улучшить рацион питания рабочих единственно из-за того, что «все расходы, связанные с русскими, окажутся напрасными» [7, с. 181].

К 15 апреля 1942 г. 3 638 056 иностранных рабочих на территории рейха распределялись по всем отраслям германской экономики таким образом, что наблюдался существенный перевес в сторону использования военнопленных и восточных рабочих в производстве вооружения (1 568 801 человек) [9, с. 661]. Согласно протоколу совещания у уполномоченного по четырехлетнему плану Германа Геринга от 7 ноября 1941 г. об использовании на работах советских военнопленных и гражданских рабочих, оборонная промышленность занимала третье место после горного дела и железнодорожных работ в приоритетном спектре использования труда оstarбайтеров [23, с. 198–200].

По мнению авторов коллективного труда «Промышленность Германии в период войны 1939–1945 гг.» – сотрудников Германского института эконо-

¹ Материалы из личного архива автора (папка № 2).

мических исследований, подобное использование труда иностранных рабочих способствовало не только снижению производительности труда, но и разглашению производственных секретов [24, с. 176]. 20 марта 1945 г. Й. Геббельс отмечал в своем дневнике двойственный характер использования труда иностранных рабочих. Он писал о необходимости удерживать их в Берлине до тех пор, пока промышленность может работать. Но, с другой стороны, выдавал свои опасения насчет того, что «в столице рейха находятся около 100 тысяч восточных рабочих, и если они попадут в руки Советов, то через 3–4 дня станут крупными пехотными силами» [25, с. 234].

Когда Советская Армия во второй половине 1944 г. вела боевые действия на территории стран Восточной Европы, возникла необходимость организовать возвращение на родину советских граждан. В 1944 г. было создано Центральное управление по делам репатриации¹ во главе с уполномоченным СНК СССР генералом Ф. И. Голиковым. Отделы по репатриации были учреждены на всех действующих фронтах, а также при СНК республик и исполкомах местных Советов, территории которых были оккупированы фашистами. 27 января 1945 г. Краснодарский крайисполком принял решение о создании на станции Кавказская города Кротопкина приемно-распределительного пункта (ПРП) для «приема и размещения репатриированных граждан, насильственно увезенных немецко-фашистскими захватчиками в период временной оккупации Краснодарского края». 20 марта ПРП был открыт. По данным крайкома ВКП(б) за 1945 г., на Кубань вернулись 5363 репатрианта [27, с. 48]. По данным Государственного архива Российской Федерации, которые приводит В. Н. Земсков, в Краснодарский край к 1 августа 1946 г. были отправлены 65 145 репатриантов [13, с. 4].

Исходя из недостатка наличных трудовых резервов Германии, активной политики использования всего комплекса ресурсов оккупированных территорий, информированности о высокой производительности труда советского рабочего класса, нацистская Германия создала сложную, разветвленную систему вербовки, доставки, распределения и эксплуатации восточных рабочих в пределах Третьего Рейха. При этом руководителями Германии использовался весь накопленный арсенал пропагандистского и откровенно насильственного инструментария.

Список литературы

1. Преступные цели Гитлеровской Германии в войне против Советского Союза: Документы и материалы / под ред. и с предисл. П. А. Жилина. – М. : Воен. изд-во, 1987.
2. **Семиряга, М. И.** Фашистский оккупационный режим на временно захваченной советской территории / М. И. Семиряга // Вопросы истории. – 1985. – № 3. – С. 9–10.
3. Энциклопедия Третьего Рейха / сост. С. Воропаев ; ред. А. Егизаров. – М. : ЛОУКИД-МИФ, 1996.
4. **Андрянов, В. И.** Память со знаком OST. Судьба «восточных рабочих» в их собственных свидетельствах, письмах и документах / В. И. Андрянов. – М. : Воскресенье, 1993.

¹ Репатриация (от позднелат. *repatriatio* – возвращение на родину) – возвращение в страну гражданства, постоянного проживания или происхождения лиц, оказавшихся в результате войны на территории других государств [26, с. 608–609].

5. На фашистской каторге. Рассказы репатриированных жителей Дона. – Ростов н/Д, 1946.
6. **Полян, П. М.** Жертвы двух диктатур. Остарбайтеры и военнопленные в Третьем Рейхе и их репатриация / П. М. Полян. – М. : «Ваш выбор» ЦИРЗ, 1996.
7. Преступные цели – преступные средства: Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941–1944 гг.). – М. : Экономика, 1985.
8. **Беликов, Г.** Оккупация. Ставрополь. Август 1942 – июль 1943 / Г. Беликов. – Ставрополь : Фонд духовного просвещения, 1998.
9. Нюрнбергский процесс : сб. материалов : в 8 т. / Н. С. Лебедева. – М. : Юридическая литература, 1990. – Т. 4.
10. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.Р-7021. Оп. 147. Д. 11. Л. 11, 27.
11. **Земсков, В. Н.** Ведущая сила всенародной борьбы: Борьба советского рабочего класса на временно оккупированной фашистами территории СССР (1941–1944 гг.) / В. Н. Земсков. – М. : Мысль, 1986.
12. Майкопская жизнь. – 1942. – 13 октября.
13. **Земсков, В. Н.** Репатриация советских граждан и их дальнейшая судьба (1944–1956 гг.) / В. Н. Земсков // Социологические исследования. – 1995. – № 6.
14. Приказ коменданта города Новороссийска о принудительном выселении жителей города. 11 ноября 1942 года // Преступные цели – преступные средства: Документы об оккупационной политике фашистской Германии на территории СССР (1941–1944 гг.). – М. : Экономика, 1985.
15. **Мюллер, Н.** Вермахт и оккупация / Н. Мюллер. – М. : Воениздат, 1974.
16. Районный государственный архив Темрюкского района Краснодарского края. Ф. 28. Оп. 1. Д. 685. 74 л.
17. **Иванов, Г. П.** В тылу врага / Г. П. Иванов. – Майкоп, 1959.
18. Центр документации новейшей истории Краснодарского края (ЦДНИКК). Ф. 1774-А. Оп. 2. Д. 1227. Л. 82.
19. Районный государственный архив Темрюкского района Краснодарского края. Ф. 28. Оп. 1. Д. 4. Л. 148–150.
20. Районный государственный архив Темрюкского района Краснодарского края. Ф. 28. Оп. 1. Д. 685. 74 л.
21. **Земсков, В. Н.** К вопросу о репатриации советских граждан 1944–1951 годы / В. Н. Земсков // История СССР. – 1990. – № 4. – С. 40.
22. **Бродский, Е. А.** Во имя победы над фашизмом. Антифашистская борьба советских людей в гитлеровской Германии (1941–1945 гг.) / Е. А. Бродский. – М. : Наука, 1970. – 588 с.
23. Война Германии против Советского союза. 1941–1945. Документальная экспозиция. – Berlin, 1994.
24. Промышленность Германии в период войны 1939–1945 гг. – М. : Изд-во иностр. лит., 1956.
25. **Геббельс, Й.** Дневники 1945 года. Последние записи / Й. Геббельс. – Смоленск, 1998.
26. Великая Отечественная война 1941–1945 : энциклопедия / гл. ред. М. М. Козлов. – М. : Сов. энциклопедия, 1985.
27. **Стругова, М. Р.** Репатриация советских граждан в Краснодарский край в 1945–1946 гг. / М. Р. Стругова // Голос минувшего. Кубанский исторический журнал. – 2000. – № 3–4.

Гаража Наталья Алексеевна

кандидат исторических наук, доцент,
заведующая кафедрой теории и истории
государства и права, Российский
государственный социальный
университет (Майкопский филиал)

E-mail: ngarazha@yandex.ru

Garazha Natalya Alekseevna

Candidate of historical sciences, associate
professor, head of sub-department of state
and law history and theory, Russian State
Social University (Maykop branch)

УДК 94

Гаража, Н. А.

Об использовании труда оstarбайтеров Кубани в экономике Третьего Рейха / Н. А. Гаража // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 37–44.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СТАТУСА ПОВСЕДНЕВНОСТИ

Аннотация. Отличительной чертой современного общества стала глобализация социальной и культурной жизни, все большую актуальность эти процессы приобретают в связи с интенсификацией воздействий на повседневность. В статье рассматривается глобализация как фактор развития современного общества и ее влияние на формирование социокультурного статуса повседневности.

Ключевые слова: повседневность, культура повседневности, структуры повседневности, глобализация, коммуникация.

Abstract. Globalization of social and cultural life is a special feature of modern society. This process is becoming more and more urgent because of the intensification of impacts on everyday life. The article considers the globalization as a factor of development of modern society and its influence on formation of the social and cultural status of everyday life.

Key words: everyday life, everyday life culture, everyday life structures, globalization, communication.

Закономерностью крайне сложных и противоречивых процессов глобализации является всеобщий и многосторонний процесс культурной, идеологической и экономической интеграции не только государств, но и национальных и этнических единств. И этот факт есть явление современной цивилизации. Однако взаимосближению и интеграции сопутствуют процессы, которые могут оказаться опасными для самобытности народов и национальностей. Для культурной глобализации характерным является сближение деловой и потребительской культуры между разными странами и рост международного общения. С одной стороны, это, конечно, популяризация отдельных видов национальной культуры, а с другой, подобные явления могут вытеснять национальное и превращать его в интернациональное.

Возникает устойчивая тенденция к глобальной унификации образа жизни: на разных концах земли люди потребляют одну и ту же пищу, носят одну и ту же одежду, слушают одну и ту же музыку, смотрят одни и те же фильмы, получают информацию из рук одних и тех же средств массовой информации. Такая глобальная унификация уничтожает национальное своеобразие, местную самобытность во всех сферах жизни и стремится к обыденно-культурной и языковой унификации, как правило, на примитивном уровне.

Повседневная культура – это сложный феномен, который, с одной стороны, подвержен влиянию глобализации, выражающейся в унификации,

стандартизации и нивелировке ценностей, утрате субъективной идентичности, общем упрощении культурных содержаний, распространении массовой культуры, а с другой, мы видим, что современность возобновляет архаические практики, ритуалы традиционного, воспроизводит мифологию в новых манерах. Не случайно, что при всех социальных и исторических катаклизмах человек оставался жить и выполнял свои жизненные функции – продолжения рода, создания семьи, обеспечения условий существования, и на этой основе вновь возникали и возрождались общественные уклады и социальные формы.

Что касается современного глобализирующегося мира, то важно понимать, что современная жизнь распадается на отдельные уникальные ситуации, складывающиеся в отдельные «жизненные миры». Следует заметить, что жизнь современного человека развивается в реальности, которая социально структурирована очень жестко. Структуры повседневного уклада жизни составляют «субстанцию» социальной исторической памяти. «Социальный мир – это не просто чей-то частный мир, он является интерсубъективным миром культуры. Мир интерсубъективен, так как мы живем среди других людей: нас связывает общность забот, труд, взаимопонимание. С самого начала повседневность предстает перед нами как смысловой универсум, совокупность значений. Однако эта совокупность значений – и в этом отличие царства культуры от царства природы – возникла и продолжает формироваться в человеческих действиях: наших собственных и других людей, современников и предшественников» [1, с. 136]. Каждодневное воспроизведение исторически сложившихся отношений, форм общения, самоорганизации, наказания, поощрения и т.п. является материалом мировоззренческого (духовного) и одновременно политического себя-именования, себя-выделения и себя-утверждения среди других сообществ людей.

Несмотря на очевидность присутствия повседневного в нашем сознании и жизнедеятельности, вполне отчетливый уклад его бытийных структур – круг близкого общения, дом, вещи, обыденные знания, речь, привычки, каждодневное поведение и т.д., непросто определить смысловые координаты этой сферы культуры.

Дело в том, что личность в пространстве конкретной эпохи вступает в диалог с другими людьми, культурой, наукой и т.д. и тем самым осуществляет не только свою «социализацию», но и восхождение к высоким образцам культуры. Самоопределение современного человека осуществляется в сложно устроенном дифференцированном обществе, которое, тем не менее, обеспечивает свою интеграцию репрезентацией социального многообразия, аккумуляцией информации или форм поведения. Различные части общества получают возможность символически проиграть и усвоить опыт других людей и групп. Культура в этом смысле – это способность к коммуникациям, пониманию другого как возможного партнера, условие воспроизводства базовых социальных представлений, ценностей и норм, механизм последовательной интеграции общества.

Личность живет и переживает категориями того общества, в котором она родилась, воспитывается и действует. Стремление прожить повседневность в системе не только сегодняшнего социального целого, но и всего метаисторического Универсума обостряет проблему самоидентификации человека.

Понятно, что человеку проще существовать в условиях сохранения традиций, когда человек, их усвоивший, уверен в своих действиях. Однако когда история совершает скачки, то меняется социокультурная конкретика бытия личности, и личность зачастую не успевает адаптироваться к ситуации, а иногда даже не знает, как выразить себя. Самое главное, что при этом резко меняются и реалии повседневной жизни, рушится привычный уклад бытия каждого человека и многих тысяч людей.

В условиях глобализации формируется информационное общество, характерными признаками которого является создание развернутой системы распространения, хранения и обработки информации, новых принципов коммуникативно-информационного взаимодействия. Но информатизация социокультурного пространства является не только показателем уровня научно-технического развития общества. Интенсивность этого процесса открывает небывалые возможности в передаче знаний, широкие перспективы развития человека. Более того, информатизация выступает как контекст, активно формирующий новый тип культуры, что проявляется в изменении информационно-коммуникативных процессов на ее специализированном и обыденном уровнях. А это изменяет саму повседневность. Человек осознает и ощущает на практике, что мировые процессы непосредственно значимы для его индивидуального бытия, и включение в них изменяет его реакции, стереотипы мышления, структуры его повседневности.

Чрезмерное насыщение информационно-коммуникативного пространства как среды жизнедеятельности человека техникой и засилье разного рода технологий инициируют появление новых артефактов и паттернов, которые не получают достаточного временного лага для их перехода из новаций в традиции. Это способствует усилению мозаичности современной культуры, что позволяет исследователям рассматривать ее как форму продвижения общества в сторону культурного разнообразия. Однако вряд ли эти явления можно считать тождественными. Мозаичность, выступая базовой характеристикой культуры современного периода, отражается на ее определениях («клип-культура» – мир, напичканный фрагментами образного ряда у Э. Тоффлера, сложный коллаж К. Гирца и т.д.).

В пестрой картине современной культуры, казалось бы, полностью основанной на фрагментарности, бессвязности и полиморфности (ибо за новаторством зачастую скрывается простое комбинирование элементов), обнаруживается новая форма устойчивости. Она основывается на многообразии и быстро сменяющихся, и реально сосуществующих завершенных текстов культуры.

От технического уровня общества сегодня зависят конкурентоспособность страны и образ жизни каждого человека, темпы развития экономических, торговых, технологических отраслей и состояние системы взаимодействия социальных общностей и отдельных людей. С одной стороны, коммуникации, по-прежнему оставаясь процессуально-созидательной, деятельностной формой общения, направленной на выработку определенных целей (Ю. Хабермас), в значительной степени «сжимают» процесс распространения культурных форм, влияют на социокультурную динамику, становление человека. С другой стороны, такие внешние маркеры культуры XX в., как телевидение, радио, персональные компьютеры и компьютерные сети, спутниковое

вещание, онлайн-видео линии и интернет, значительным образом трансформируют и внутреннюю ткань культуры – духовно-ментальные структуры общества. Они оказывают влияние и на внутренний мир человека, и на условия его повседневного существования: почти неограниченно размыкая границы пространства, которое человек воспринимает как освоенное и достигаемое, они настойчиво и необратимо выводят его в глобальное пространство мира.

Современным показателем становления новой цивилизации (в которой информационные процессы органически входят в повседневность людей) является информационный бум, который в итоге вызывает трансформацию социальных связей – способов и форм коммуникации, формирует новые стили жизни, поведения, типы человеческой личности. Мы уже живем в мире социальной информации, в мире «социальных сетей», активно содействующих бурному инновационному развитию. Абсолютно новый фактор – активное вхождение в нашу жизнь (посредством прежде всего информационных технологий) Интернета, виртуальной реальности, создающей вероятностный (множественный) режим вариантов развития, несоотносимый с логическим, рациональным просчитыванием ситуаций последующего осуществления событий. Это и глобализация параметров социального бытия, что во многом унифицирует человека, делает его массовым, однотипным, «одномерным» (по Г. Маркузе), безликим, лишая способности к осмыслению совершаемого. Одновременно (а скорее всего, как следствие глобализации социального устройства) в социуме наблюдается непрерывное снижение роли возвышенного, духовного поведения, взаимоотношений людей, заполнение человеческого социума серо-будничным «повседневным», не имеющим ничего общего с ценностными ориентациями людей.

Так как языки и коды культуры как целостности меняются достаточно медленно, еще нельзя говорить о сформированности новых ментальных моделей реальности. Однако очевидна смена механизмов в освоении культуры, открытие новых путей закрепления и воспроизводства поведенческих стереотипов, особенно в специализированной культуре. Ослабляется зависимость трансляции культуры от коммуникативной практики обучения, от непосредственно жизненного опыта, которые заменяются информационно-коммуникативными технологиями без обязательного участия в процессе обучения учителя – транслятора этого опыта. Традиция, играющая важную роль в этом типе коммуникаций, подменяется технологиями, трансформируя механизмы усвоения наглядно-подражательных схем и процесс формирования основных навыков профессиональной подготовки.

Изменяется коммуникативная роль языка как средства передачи культурных знаний, социализации и социальной интеграции. Расширяется круг искусственных языков, и прежде всего компьютерного как современного средства коммуникации и общения. Его значение для нового типа культуры и человека еще недооценивается философами и культурологами, которые слабо учитывают фактор внутреннего диалога и обратных связей между создателями компьютерных программ, виртуально участвующих в формировании человека, хотя зачастую степень их активности является доминантной среди других воздействий на сознание современного человека.

Новый облик приобретают и коммуникации на обыденном уровне культуры. Наиболее радикальные трансформации заметны в «повседневном

наивных» коммуникациях (К. Ясперс), не предполагающих рефлексивной работы сознания, когда общение направлено на сохранение текущей информации коммуникации. Очевидна деформация обыденного языка как языка человеческого общения. Естественный язык черпает из структур повседневности свои постулаты-допущения, основанные на очевидностях, уместных и пригодных в конкретной ситуации. Отсутствие в языке отвлеченной рефлексивной терминологии компенсируется экспрессивно-выразительной составляющей (Л. Киященко). Если уровень культуры личности определяется развернутостью системы ассоциаций, то жизнь в мире рекламы, слоганов, стандартных коммуникативных ситуаций, коллажей из стихотворений, мультиков и новостей приводит не только к снижению уровня культуры речи, но прежде всего к упрощению, линейной трактовке и пониманию текстов современной культуры. Нельзя не отметить и иную тенденцию, которая связана с ежедневным увеличением разрыва между пользователями средств информации. С этим связано формирование новых образных рядов культуры разных социальных страт, которые все более удаляются друг от друга. Элементы языка – символы, фиксирующие явления опыта, уже не всегда ассоциируются с целыми группами и определенными классами явлений культуры, отражая лишь единичные явления опыта человека. Это затрудняет общение, «ибо единичный опыт пребывает в индивидуальном сознании и, строго говоря, не может быть сообщен».

Известный современный философ Г. Элиас, стремящийся вникнуть в механизм современной коммуникации, замечает, что прежде всего ему на ум приходит сутолока, возникающая на улицах больших городов: там люди не знакомы друг с другом, между ними нет практически ничего общего [2, с. 27]. Представляется, что такой тип коммуникации просто не может не привести к кризисным явлениям в духовной жизни общества, по определению далеко отстоящей от суеты и спешки.

Кроме того, в разноплановых философских исследованиях важно учитывать потребность каждого индивида в создании адекватной и непротиворечивой обыденной картины мира, на основе которой только и может осуществляться любая человеческая деятельность. Именно такая, обыденная картина мира и является базисной для формирования научно-философского или естественнонаучного знания. В принципе любая социокультурная ситуация позволяет сформироваться какой-то определенной обыденной картине мира: знание возникает, развивается, воспроизводится в рамках любого типа социокультурного бытия, каждый из которых в большой степени обуславливает конкретное разнообразие «жизненных миров». При этом необходимо, особенно в условиях современного кризиса духовности, проявляющего себя в полной мере как на глобальном, так и на личностно-индивидуальном уровне, вычленив в реальной повседневной жизни механизмы согласия, консенсуса, без которых не может возникнуть и развиваться осмысленная межличностная коммуникация. Действительно, лишь при возникновении духовного согласия в обществе структурируются те духовные и культурные пространства, в которых реализуются смыслы, а также формируются принципы взаимоотношений между людьми, основы рациональности и высокодуховные трансцендентальные ценности.

Именно таким образом и функционирует повседневность: именно она, как таковая, в состоянии охватить многомерность живого жизненного опыта как универсума, как одного из «возможных миров», где факты, «повторяясь, превращаются в структуры», где возникает надежда на инновацию, а также возможно формирование целостного «жизненного мира», раскрывающего масштаб существования современного цивилизационного бытия.

Общество всегда находило в себе такие силы, которые корректировали бы материальные потребности и обеспечивали переход к иным ценностям, имеющим моральный характер.

Список литературы

1. **Шюц, А.** Структура повседневного мышления / А. Шюц // Социс. – 1998. – № 2. – С. 129–137.
2. **Элиас, Г.** Общество индивидов / Г. Элиас. – М. : Праксис, 2001.

Розенберг Наталья Владимировна

доктор философских наук,
доцент, заведующая кафедрой
коммуникационного менеджмента,
Пензенский государственный
университет

E-mail: elya@sura.ru

Rosenberg Natalya Vladimirovna

Doctor of philosophy, associate professor,
head of sub-department of communication
management, Penza State University

УДК 008.001.14

Розенберг, Н. В.

Глобализация культурных процессов и ее влияние на формирование социокультурного статуса повседневности / Н. В. Розенберг // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 45–50.

ВРЕМЯ КАК ПРЕДМЕТ МЕТАОНТОЛОГИИ НАУКИ

Аннотация. В статье дается анализ категории времени в качестве предмета метаонтологии науки. Предложенный метод связан с экспликацией онтологического статуса времени, что оказывается возможным в контексте двух основных эпистемологических предпосылок естествознания – *аксиомы реальности* и *аксиомы реальности времени*. Подобная экспликация позволяет обсуждать проблему времени в метаонтологии науки в контексте вопроса о релевантных метафизических конструкциях реальности.

Ключевые слова: время, метаонтология науки, темпоральность.

Abstract. The article analyzes the category of time as a subject of metaontology of science. The proposed method is connected with an explication of the ontological status of time that appears possible in a context of two main epistemic bases of natural sciences – *axioms of reality* and an *axiom of reality of time*. This explication allows to discuss time problem in metaontology of science in a context of a question on relevant metaphysical designs of reality.

Key words: time, metaontology of science, temporality.

К числу вопросов, которые принято относить к предметному полю философии естествознания, как известно, принадлежат и такие, которые возникают в связи с анализом предельных онтологических оснований самого научного знания. В настоящее время исследования, посвященные их рассмотрению, в философии науки принято выделять в самостоятельный раздел, известный под названием *метаонтология науки* [1, с. 3]. Анализ современных публикаций в данной области позволяет заметить, что в качестве таких предельных оснований предметом рефлексии исследователей становятся категория *реальности* [2, 3] и связанные с ней категории *материи* и *времени*, т.е. такие, которые являются по существу понятиями междисциплинарными и преимущественно философскими и анализ которых с необходимостью требует учета того обстоятельства, что в разных философских подходах их онтологический статус оценивается по-разному.

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать категорию времени в качестве предмета метаонтологии науки. Предлагаемый в статье подход связан с экспликацией онтологического статуса времени и выяснением значения полученных при этом результатов в плане выбора методологии для дальнейшего постижения этого загадочного феномена.

1. Проблема онтологического статуса времени в науке

В настоящее время среди исследователей присутствует довольно четкое осознание того, что основная трудность научного постижения времени связана с его особым эпистемологическим статусом. Время в науке, по словам А. П. Левича – руководителя семинара по темпорологии, который с 1984 г. функционирует при МГУ им. Ломоносова, является исходным и неопределяемым понятием, т.е. принадлежит к числу таковых, без которых наука не обходится, но и не изучает их, а использование представлений о времени опи-

рается на интуицию исследователя, элементы вненаучных представлений о мире [4, с. 17]. Сходную мысль высказывает В. П. Казарян, указывая, что понятие времени «относится к числу не только междисциплинарных, общенаучных, но оно является общекультурным... Та «часть» значения понятия времени, которая остается вне эмпирического и теоретического познания, задается научной картиной мира, мировоззрением, всей категориальной структурой, стилем мышления эпохи» [5, с. 158–159]. Подобный эпистемологический статус времени в науке, очевидно, с необходимостью требует обращения к метаонтологическим основаниям самого научного знания для выработки релевантной методологии постижения феномена времени.

Как представляется, продуктивно рассуждать об этих основаниях возможно только в том случае, если правильно представлять эпистемологическую специфику самой науки. Она состоит в том, что базовой предпосылкой научного знания является «вера в существование внешнего мира, независимого от воспринимающего субъекта» [6, с. 136], которая В. И. Вернадским была названа «аксиомой реальности» [7, с. 490]. Эта специфика научного знания имеет принципиальное значение, если сравнивать его с философским с точки зрения характера предельных вопросов эпистемологии. Для философии существование внешнего мира вовсе не данность, а предмет дискурса. Для науки вопрос в таком виде не ставится, заменяясь, в свете аксиоматизации реальности, другим: как соотносятся наши знания о мире с самим миром, и какова эта «последняя реальность»? Конечно, в первой его части возможно и принципиально позитивистское или тяготеющее к нему решение – это тоже вопрос философского предпочтения ученого, равно как и философа науки. Но проблема «последней реальности» (а не просто реальности как конструкции) в естествознании вполне объективна по причине аксиоматизации реальности, и поэтому метаонтологический по сути вопрос о том, как устроена сама реальность, какова метафизика¹ (причем, что принципиально, так сказать, в предметно-объективном, а не только в аналитическом смысле) реальности, становится для него неизбежным, в том числе еще и по той причине, что ключевые для науки понятия *реальности, времени, материи* являются, по существу, исходно понятиями философскими. Таким образом, экспликация эпистемологического статуса реальности в естествознании должна в философии науки приводить к постановке и исследованию метафизических проблем как имеющих самостоятельное значение². Аналогичную экспликацию можно провести и в отношении понятия времени. В науке, в отличие от философии, мы не обнаружим вопроса о реальности самого времени³, хотя с учетом отсутствия в философии однозначного определения времени и существования аргументов, связанных с отрицанием объективной действительности его су-

¹ Термин *метафизика*, как известно, может употребляться в различных значениях. В настоящей статье данный термин использован в значении референта понятия *реальность* в ее объективном содержании. Термин *онтология* употребляется в значении категориальной структуры, используемой для описания реальности.

² Примерами реализации такого подхода в отношении решения проблемы представления реальности является обращение к онтологическим идеям Платона Дж. Джинсом и Р. Пенроузом [2].

³ В философии науки, как указывает И. Т. Касавин, «время рассматривается как реальный параметр» [8, с. 128].

ществования, подобная постановка представляется теоретически возможной хотя бы в плане попыток освободиться от влияния субъективного представления времени. Поэтому можно прийти к выводу о том, что, как и сама реальность, *время в научном знании аксиоматизируется, признается объективным свойством этой реальности*, и, следовательно, рефлексия метафизических аспектов проблемы времени в свою очередь оказывается лежащей в проблемном поле философии науки и должна рассматриваться как одна из составляющих метаонтологии науки. Учитывая указанный эпистемологический статус времени, можно прийти к выводу, что *в методологическом плане адекватное решение проблемы «последней реальности» в метаонтологии науки должно заключаться, во-первых, в выборе таких метафизических систем, в рамках которых время бы оказывалось свойством реальности, а не (или не только) субъекта, а во-вторых, – в тщательном анализе онтологии самой темпоральности в рамках этих систем.*

2. Анализ метафизических конструкций времени как проблема метаонтологии науки

Ниже мы затронем ряд моментов, а также обсудим основные трудности, которые должны быть учтены при реализации подобной стратегии.

Первый вопрос, который возникает при обсуждении метафизики времени в философии науки, касается того, каким критериям должна соответствовать искомая онтологическая конструкция. Представляется, что можно указать два основных. Во-первых, она должна отвечать аксиоме реальности. Во-вторых, подобная конструкция должна быть конструкцией темпоральной, т.е. удовлетворять требованию аксиоматизации времени. Что касается первого, то требованию аксиоматизации реальности, с учетом ключевой для истории европейской философии проблемы полемики между *реализмом* и *антиреализмом*, строго говоря, соответствуют только две метафизические схемы, и, следовательно, нас должны интересовать только конструкции, фундированные ими. Первая схема возникла в классической античности и связана с идеей вечного бытия. Вторая оформляется в рамках христианского креационизма и вводит идею тварного, возникшего *ex nihilo* бытия. Что касается второго критерия, то здесь прежде всего следует обратить внимание на тот момент, что в историческом плане метафизические конструкции, в рамках которых время последовательно рассматривалось в качестве объективного свойства реальности (а не преимущественно в субъективном аспекте), существовали только в античной и средневековой философии¹. Кроме того, очевидно, что не всякая онтологическая конструкция, и это принципиально, оказывается темпоральной. Классическим примером здесь является как раз парменидовское представление, согласно которому именно вечность (а не время и становление) так или иначе должна быть характеристикой бытия, которое *все есть*, являясь единым, и к нему не применимы слова *было* или *будет*

¹ И это, на наш взгляд, является дополнительным аргументом в пользу того, что наиболее перспективным для исследования онтологии времени в философии науки следует признать обращение к античному и средневековому метафизическому наследию, об актуальности использования которого пишут многие современные исследователи [9, с. 51; 10, с. 120–121].

(ДК 28 В 8). Сложнее обстоит вопрос с тем, являются ли (и в какой степени) темпоральными иные конструкции античной метафизики, тесно связанные с парменидовской, в которых время все-таки рассматривается их авторами в числе характеристик мироздания, прежде всего платоновская, аристотелевская и неоплатоническая. Как представляется, аргументированный ответ на него можно дать только с учетом двух моментов. Первый связан с пониманием особенностей античной рефлексии категории бытия, второй – с необходимостью уточнения критериев для различения *времени* и *вечности*. Вначале попытаемся выяснить эти моменты, а затем обратимся к метафизике тварного бытия.

Подлинная (первичная) реальность – *бытие* – для всех античных систем является вечной (*невозникшей* и в этом смысле *неизменной* и *самотождественной* и не допускающей действительного противопоставления *бытия* абсолютному *не-бытию*), будь то *идеи* Платона, *материя* и *форма* Аристотеля (не говоря уже о *вечном перво двигателе*) или иерархия *начал* в неоплатонизме, которые не возникают эволюционно, но со-существуют именно как уровни реальности. К этому можно добавить, что и время античными авторами никогда не рассматривалось в качестве характеристики подлинного бытия, вне зависимости от того, считать ли подлинным бытием идеи у Платона (по образцу которого демиургом был устроен космос, вместе с которым возникло и время), перво двигатель Аристотеля или иерархически первичное (в отношении множественности) и не причастное времени (как, впрочем, и следующий за ним в иерархии *ум*) Единое в неоплатонизме. Время для античной философии не является онтологически и чем-то, что с необходимостью логически может быть выведено из вечного бытия. Это скорее данность, характеристика чувственной природы (космоса), которую надо как-то попытаться объяснить, и в этом смысле легче обосновать логическую необходимость существования вечного и самотождественного бытия, чем бытия с необходимостью темпорального. Во многом, если не всецело, это обусловлено тем, что мир предстает человеку не в виде хаоса, а в виде отдельных вещей, важнейшей, хотя скорее интуитивной, характеристикой которых является *обладание устойчивостью существования* [11, с. 48]. Именно *единичные вещи* обладают выраженными темпоральными характеристиками: возникают, существуют, изменяясь, и прекращают свое существование. Наличие подобных характеристик стало причиной того, что единичные вещи в метафизике принято обозначать особой категорией, получившей название *контингентного бытия*¹ [12, с. 85]. Особенностью данного бытия является то, что, с одной стороны, ему присуща темпоральность, с другой – то, что эта темпоральность никогда не достигает своего абсолютного выражения, поскольку свойство *устойчивости существования*, делающее вещь вещью, неразрывно связано с категорией вечности. В онтологической структуре единичной вещи как бы просвечивается нечто, трансцендентное времени, связанного с изменениями, некоторый

¹ В английском языке contingent being – *случайное бытие*. На наш взгляд, использование данного термина в качестве характеристики способа бытия единичных вещей, аналога которому в отечественной литературе найти трудно, очень хорошо позволяет представить онтологическое различие двух типов бытия – подлинного (атемпорального) и обладающего темпоральностью. По этой причине, как представляется, по отношению ко второму лучше употреблять понятие *условного бытия*.

инвариант, чистая *вещность* вещи, которая в античной философии была названа *сущностью*. И эта сущность в любом случае задает временные границы самой вещи¹, за пределами которой вещь утрачивает самождественность, т.е. перестает быть сама собой. В этом плане можно согласиться с А. Ю. Севальниковым, который, указывая на невозможность чисто диэссенциального дискурса, одновременно отмечает наличие связи между идеей вечного бытия, приводящей к статичности сущности, с одной стороны, и известной статичностью восприятия мира феноменального – с другой, в качестве существенной характеристики античной мысли [10, с. 123–124]. Таким образом, логическое представление мироздания, как состоящего из единичных вещей, обладающих темпоральностью и контингентным бытием, не может обойтись без обращения к категории бытия безусловного, подлинного. Вечность без времени как характеристику подлинного бытия представить возможно, но время без вечности как характеристику контингентного бытия – нет.

Хотя анализ античного понимания бытия в итоге позволяет прийти к выводу, что существование вещей во времени логически отсылает нас к понятию вечности, интересующий нас вопрос о темпоральных конструкциях в метафизике, с учетом того момента, что контингентное бытие – это все-таки тоже бытие, и притом бытие темпоральное, можно попытаться поставить и в другой плоскости. Существуют ли критерии, позволяющие разграничить понятия вечности и времени и тем самым уточнить не столько статус, сколько онтологическое своеобразие последнего, поскольку понятно, что темпоральными можно признать и те метафизические конструкции, в которых время будет реально хотя бы на определенных уровнях иерархии, лишь бы оно было действительно чем-то онтологически самостоятельным, а не вечностью? В этом случае, как представляется, ответ на вопрос о том, является ли конструкция бытия действительно темпоральной, будет зависеть от того, содержит ли она в себе онтологические условия для проявления времени, т.е., по существу, для контингентного бытия. Такой критерий в философии в принципе давно и хорошо известен. Специфической чертой времени признается связь с *изменениями*. Этот атрибут контингентного бытия кажется вполне очевидным, однако совершенно недостаточным. Трудность в том, что сами изменения могут пониматься по-разному, и поэтому логические конструкции времени допускают такое его представление, при котором изменение оказывается всего лишь аспектом вечности. Причина здесь та же, что и в случае невозможности рассматривать темпоральное бытие единичных вещей в качестве единственной и достаточной онтологической характеристики, не прибегая к категории вечности. Дело в том, что само понятие *изменения в вещах* исходно связано с глубинным конфликтом интуиций, поскольку наталкивается на необходимость представлять темпоральное бытие вещей как единство *тождественности* и *инаковости* [13, с. 20]. Понятием, которое позволяет

¹ Эту необходимую связь между временем и вечностью, как представляется, в онтологическом (а не просто космологическом, как Платон в диалоге *Тимей*) плане очень точно впервые выразил Аристотель, когда ввел понятие века-зона, как *срока, объемлющего время жизни каждого отдельного существа, срока, вне которого нельзя найти ни одну из его естественных частей*, указав при этом на связь данного понятия с тем, при помощи которого обозначается вневременное бытие вещей вне Неба (*De caelo*, I, 9).

выразить данное единство в отношении свойств контингентного бытия, является понятие *диахронической тождественности*, рефлексия которого в свою очередь приводит к появлению трудной метафизической проблемы, известной под названием *проблемы устойчивости вещей во времени* [12, с. 231]. Понятно, что если вещь в эссенциальном дискурсе обладает онтологической первичностью в отношении изменчивости, то и сами изменения будут чем-то вторичным, как и время в отношении вечности. Наглядным примером такой конструкции времени, в которой по существу отсутствует какое-либо онтологическое различие между временем и вечностью, в современной метафизике является подход, представленный так называемыми В-теориями времени, в рамках которого время понимается как особое измерение, наряду с тремя пространственными, т.е. как некоторая неподвижная структура отношений («раньше, чем», «позже, чем», «одновременно») между событиями, каждое из которых является одинаково реальным, а *настоящий момент* не имеет какого-либо привилегированного положения¹. В понимании сторонников В-теорий единичные вещи представляют собой нечто, что распростерто во времени так же, как и в пространстве. С этой точки зрения вещи можно представлять в виде своего рода *пространственно-временных червей* (spacetime worms), имеющих свои временные границы. Поэтому *сказать, что единичные вещи претерпевают изменения в своих свойствах, всего-навсего означает сказать, что вещь имеет некоторое свойство в один момент времени и не имеет его в другой* [12, с. 213]. Способ понимания изменений в данной конструкции, очевидно, не содержит онтологического критерия разграничения времени и вечности. Этот способ понимания вещей в принципе, с одной стороны, ничем не отличается от парменидовского в том смысле, что исключает онтологическое своеобразие времени, а с другой – приближается к платоновскому тем, что связывает изменения с множественностью, как свойством подлинного бытия. Эту множественность Платон, как известно, объяснял тем, что если бытие единственно (как у Парменида), то оно будет непознаваемо. Различение *трансцендентного бытия Единого*, с одной стороны, и *бытия идей* (умопостигаемого космоса) – с другой, онтологически у Платона связано именно с критикой парменидовского взгляда, т.е. *множественность получает свое обоснование преимущественно в логическом плане*. Однако ни В-теории, ни платоновское множество идей не дают ответ на вопрос об онтологических причинах *инаковости*, что и позволяет их отнести к атемпоральным конструкциям. Вместе с тем именно с последней связано главное отличие времени от вечности: в вечности бытие всецело актуально, во времени происходит становление – актуализация того, что таковым не являлось в предшествующий момент. Антиномичность *тождественности* и *инаковости* в эссенциальном дискурсе принципиально не устранима, и если мы хотим, чтобы метафизическая конструкция была действительно темпоральной (допускающая онтологическую самостоятельность *инаковости*), то в ней, строго говоря, должно содержаться условие для онтологического трансцендентирования (а не просто взаимодополнения) времени и вечности, что в рамках античного понимания бытия как вечного (а изменчивость, если рассматривать ее в предельном метафизическом аспекте в качестве чего-то онто-

¹ Для обозначения указанной точки зрения в современной литературе используется термин *этернализм* (от англ. *eternity* - вечность).

логически самостоятельного, выявляет свой абсолютный характер в том, что *сущему* противоположно только *не-сущее*) в любом случае последовательно нереализуемо.

Все сказанное, как представляется, не позволяет говорить о том, что рассмотренные метафизические конструкции являются конструкциями действительно темпоральными. Вместе с тем хочется заострить внимание на том, что, в силу актуальности метафизической проблематики для философии науки, вопрос о таких конструкциях является крайне принципиальным. Кроме того, в философии существует традиционная проблема связи времени и свободы, а эссенциальный дискурс, так или иначе, допускает лишь детерминистическое и относительное ее понимание, что, конечно, не исчерпывает саму проблему. Не могут считаться удовлетворительными и попытки использования категории материи в качестве референта контингентного бытия, поскольку это не решает проблему единства тождественности и инаковости. Во-первых, хорошо известны эпистемологические аргументы против субстанциального характера материи, позволяющие представить материальное как производное от идеального, что делает вопрос о ее онтологическом статусе крайне неопределенным. Во-вторых, категория *вещи* является эпистемологически первичной, поэтому для реализма и антиреализма вопрос о ее онтологическом статусе решается фундаментально различным способом. отождествление вещей и контингентного бытия представляет позицию философского реализма, но если это так, то по указанным выше причинам избежать эссенциального дискурса не удастся. В-третьих, и это было отмечено уже Платоном и Аристотелем, понятие материи вводится апофатически как логически необходимое в качестве принципа чистой потенциальности и множественности, и в этом смысле *вещность* в вещи не может принадлежать самой материи¹.

Наличие трудностей, связанных с представлением темпоральности в рамках античных метафизических конструкций, на мой взгляд, является серьезным аргументом в пользу того, чтобы обратиться к эвристическому ресурсу средневекового метафизического дискурса. Попробую указать ряд моментов, которые заслуживают внимания. Начнем с того, что тварное бытие по ряду фундаментальных своих характеристик уже оказывается бытием контингентным. Во-первых, оно действительно онтологически условно в том смысле, что находится в зависимости от бытия нетварного², и это проявляется в том, что оно имеет начало своего бытия, *приводится в бытие*. Во-вторых, ему свойственны множественность, пространственность, оформленность, которые являются интегральным выражением его ограниченности в отличие от полноты Творца; причем важно, что эти свойства выводятся дедуктивно. В-третьих, оно изменчиво, и эта изменчивость (текучесть естества) для него фундаментальна (и, следовательно, фундаментальна именно темпоральность, а не эс-

¹ То есть *материалистический монизм* как онтологическая конструкция логически еще в меньшей степени, чем *дуализм материи и формы*, соответствует требованию диахронической тождественности.

² И в то же время обладает своеобразной субстанциальностью, независимой от Творца реальностью, которая проявляется, например, в том, что ему, имеющему онтологическое «ничто» в своем глубинном основании присуща свобода самоопределения – быть с Богом (своей причиной) или без [14, с. 114].

сенциальность и вечность), поскольку обусловлена его тварной *ex nihilo* природой: будучи предоставлено самому себе, оно стремилось бы по естеству вернуться в это *ничто* [15]. В-четвертых, будучи условным, оно тем не менее обладает важнейшим признаком эссенциальности, который проявляется в длительности, т.е. вещи сохраняют тождественность на протяжении определенного времени. Очевидно, что, в силу сказанного выше, длительность не может принадлежать тварному по природе. Кроме того, в тварном бытии по определению не может быть ничего имманентно вечного. Последнее обстоятельство оказывается очень важным для средневековой онтологии, поскольку понятно, что фундаментальная для античной метафизики идея вечного платонического *kosmos noētos* здесь абсолютно неприемлема, и, следовательно, необходим поиск принципиально иных решений.

Таким решением оказывается учение о *логосах* (нетварных божественных энергиях), получившее разработку у Максима Исповедника. Являясь онтологическим основанием сотворенных вещей, они тем не менее трансцендентны им, поскольку принадлежат онтологической сфере Творца. В своем логосе вещи всегда тождественны, поскольку сами логосы вечны, в своей тварной природе – изменчивы (нетождественны). Результатом такой метафизической конструкции является и новое понимание движения и времени, которые оказываются фундаментальными характеристиками тварного бытия. Движение, с одной стороны, рассматривается как следствие изменчивости тварного, с другой – как движение согласно своему логосу, т.е. упорядоченное и направленное, в результате которого вещь и проявляется как вещь, проявляется во времени. В этом смысле полнота как характеристика тварного бытия не есть то, что присуще ему изначально, но то, что актуально достигается во времени [16], которое тем самым оказывается объективным условием этой полноты.

Заключение

Анализ проблемы времени в ее метафизическом аспекте, на наш взгляд, является одной из актуальных задач философии науки. Основная трудность здесь связана с тем, что понятие вещи является эпистемологически первичным в структуре реальности. Этим в свою очередь обусловлена практическая невозможность избежать эссенциального дискурса, в контексте которого понятие вечности оказывается онтологически первичным в отношении времени. Однако логически обусловленное аксиоматизацией времени требование, согласно которому бытие должно обладать темпоральностью, вовсе не означает отказ от идеи сущности как таковой, поскольку понятие сущности представляется необходимым в контексте проблемы понимания диахронической тождественности вещи. С учетом того, что темпоральность является характеристикой особой, контингентной, разновидности бытия, можно предположить, что при выборе релевантных метафизических конструкций наиболее эффективной должна оказаться стратегия, которая учитывает три момента: во-первых, позволяет отказаться от монистического рассмотрения бытия; во-вторых, позволяет рассматривать время трансцендентно по отношению к вечности и вводит для этого соответствующие метафизические принципы; во-третьих, позволяет предложить подход – альтернативный идее вечного бытия, поскольку только в этом случае такие понятия, как *инаковость*, *воз-*

никновение и новизна, в которых выявляется онтологическое своеобразие времени, приобретают самостоятельное выражение.

Список литературы

1. Философия науки. Вып. 14: Онтология науки. – М. : ИФ РАН, 2009. – 276 с.
2. **Казютинский, В. В.** Космология, теория, реальность / В. В. Казютинский // Современная космология: философские горизонты / под ред. В. В. Казютинского. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. – С. 8–54.
3. **Севальников, А. Ю.** О возможности нового понимания реальности / А. Ю. Севальников // Философия науки. Вып. 14: Онтология науки. – М. : ИФ РАН, 2009. – С. 144–157.
4. **Левич, А. П.** Почему скромны успехи в изучении времени / А. П. Левич // На пути к пониманию феномена времени: конструкции времени в естествознании. Ч. 3. – М. : Прогресс-Традиция, 2009. – С. 15–29.
5. **Казарян, В. П.** Философские проблемы пространства и времени в естествознании / В. П. Казарян // Философия естественных наук / под ред. С. А. Лебедева. – М. : Академический проспект, 2006. – С. 105–166.
6. **Эйнштейн, А.** Собрание научных трудов / А. Эйнштейн. – М., 1967. – Т. 4. – 601 с.
7. **Вернадский, В. И.** Проблема времени в современной науке / В. И. Вернадский // Биосфера и ноосфера. – М. : Айрис-пресс, 2008. – С. 483–519.
8. **Время** // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : Канон+, 2009. – С. 128–130.
9. **Гайденко, П. П.** Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / П. П. Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
10. **Севальников, А. Ю.** Современное физическое познание: в поисках новой онтологии / А. Ю. Севальников. – М., 2003. – 144 с.
11. **Миронов, В. В.** Онтология и теория познания / В. В. Миронов, А. В. Иванов. – М. : Гардарики, 2005. – 447 с.
12. **Loux, M. J.** Metaphysics: a contemporary introduction / Michael J. Loux. – 3rd ed. – Routledge, N. Y., L., 2009. – P. 309.
13. **Oaklander, L. N.** The Ontology of Time. Prometheus Books / L. N. Oaklander. – N. Y., 2004. – 366 p.
14. **Флоровский, Г.** Тварь и тварность / Г. Флоровский // Догмат и история. – М., 1998. – С. 108–125.

Зима Вадим Николаевич

кандидат философских наук, кафедра философии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: vadim-zima@yandex.ru

Zima Vadim Nikolaevich

Candidate of philosophy, sub-department of philosophy, Moscow State Pedagogical University

УДК 115

Зима, В. Н.

Время как предмет метаонтологии науки / В. Н. Зима // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 51–59.

АРТУР ШОПЕНГАУЭР О ЧЕСТИ, МЕСТИ И ВОЗМЕЗДИИ

Аннотация. Статья поднимает одну из самых актуальных и острых во все времена проблем – проблему мести и возмездия. Века шли за веками, возникали и рушились государства, шла даже смена общественно-экономических формаций, а она как была, так и остается самой злободневной из всех. Автор берет на себя задачу именно через призму темы мести и возмездия и их значения в человеческой жизни проанализировать творчество выдающегося немецкого философа – Артура Шопенгауэра.

Ключевые слова: месть, возмездие, честь, немецкая постклассическая философия, принцип справедливости.

Abstract. The paper raises one of the most actual and the sharpest problems of all times – the problem of revenge and retribution. The centuries went after centuries, the states arose and were ruined, even the change of the social-economic formation occurred, but it still is the most pressing problem. The author undertakes the task just through the prism of the theme of revenge and retribution and their meaning in human life to analyze the creation of the outstanding German philosopher – Arthur Schopenhauer.

Key words: revenge, retribution, honour, German postclassical philosophy, principle of justice.

Ярким и экстравагантным представителем немецкой постклассической философии был Артур Шопенгауэр. Показательно: в его кабинете стояли бюст Иммануила Канта и бронзовая статуя Будды. Три основных мотива его философского творчества, ставящие своей целью борьбу с объективным идеализмом немецкого классицизма и пытавшиеся выработать свое, совершенно новое понимание мира и человека, и сделали его таковым: 1) введение экзистенциального измерения в философию; 2) противопоставление классической теории познания мистической интуиции; 3) отказ от теории прогресса и от утверждения о разумном устройстве мира, который постепенно развивается, осуществляя некий великий замысел. Субъект в философии Шопенгауэра – не абстрактный субъект чистого познания, а телесное, хотящее, страдающее существо. Мир же существует только как представление этого хотящего и страдающего индивида. В жизни, по Шопенгауэру, есть всего три ценности: молодость, здоровье и свобода. Когда они у нас есть, мы их не замечаем, а проникаемся их ценностью, когда утрачиваем. Просто-таки в унисон русской поговорке: «имея, не храним, потерявши, плачем». Есть у Артура Шопенгауэра и еще одно любопытное образное сравнение: он говорил, что люди похожи на стадо дикобразов в холодной пустыне; им зябко, они жмутся и колют друг друга. Однако из всего этого клубка иррационализма, экзистенциализма, мистики и адаптированного кантианства нам необходимо постараться «выщедить» то, что будет касаться мести и возмездия.

У Артура Шопенгауэра – «вселенского пессимиста», как его небезосновательно иной раз величают, есть примечательная фраза: «Проповедовать мораль легко, трудно обосновывать мораль» [1, с. 140]. Сам же Шопенгауэр, стоит заметить, по пути наименьшего сопротивления не идет и его не ищет.

Более того, о том, что претензии современников в увлеченном пессимизме отнюдь не безосновательны, свидетельствует хотя бы эта выдержка из его произведения «О ничтожестве и горестях жизни»: «Кричали, что моя философия меланхолична и безотраднa: но это объясняется просто тем, что я, вместо того чтобы в виде эквивалента грехов изображать некоторый будущий ад, показал, что всюду в мире, где есть вина, находится уже нечто подобное аду; кто вздумал бы отрицать это, тот легко может когда-нибудь испытать это на самом себе.

И этот мир, эту сутолоку измученных и истерзанных существ, которые живут только тем, что пожирают друг друга; этот мир, где всякое хищное животное представляет собой живую могилу тысячи других и поддерживает свое существование целым рядом чужих мученических смертей; этот мир, где вместе с познанием возрастает и способность чувствовать горе, способность, которая поэтому в человеке достигает своей высшей степени, и тем более высокой, чем он интеллигентнее, этот мир хотели приспособить к лейбницевской системе оптимизма и демонстрировать его как лучший из возможных миров. Нелепость вопиющая!..» [2, с. 81]. Эта выдержка к тому же мягко подводит нас к вопросу кары, а следовательно, и возмездия. Вот от шопенгауэровского призыва поиспытать «ад» земных наказаний на себе, пожалуй, воздержимся.

Преинтересное силлогистическое доказательство своего онтологического и космологического пессимизма в пику Лейбницу приводит Артур Шопенгауэр: «Явно софистическим доказательствам Лейбница, будто этот мир – лучший из возможных миров, можно вполне серьезно и добросовестно противопоставить доказательство, что этот мир – худший из возможных миров. Ибо «возможное» – это не то, что вздумается кому-нибудь нарисовать себе в своей фантазии, а то, что действительно может существовать и держаться. И вот наш мир устроен именно так, как его надо было устроить для того, чтобы он мог еле-еле держаться; если бы он был еще несколько хуже, он бы совсем уже не мог бы существовать. Следовательно, мир, который был бы хуже нашего, совсем невозможен, потому что он не мог бы и существовать, и, значит, наш мир – худший из возможных миров» [2, с. 84].

Еще ближе к чувству мести и, соответственно, возмездию подводит нас Артур Шопенгауэр в другом своем произведении «Идеи этики». Там он рассуждает о раскаянии через призму разности мотиваций в свете интеллектуальной способности: «Так вот нравственное *раскаяние* обуславливается тем, что до совершения поступка влечение к нему не оставляет интеллектуальной свободной арены и не дает ему отчетливо и в совершенстве рассмотреть противодействующие мотивы, а, наоборот, все время навязывает ему именно такие мотивы, которые к этому поступку склоняют. Когда же последний совершится, эти настоятельные мотивы этим поступком нейтрализуются, т.е. теряют свою силу. И вот теперь действительность показывает интеллектуально противоположные мотивы, ввиду наступивших уже результатов поступка, и интеллект узнает теперь, что они оказались бы сильнее своих соперников, если бы он только надлежащим образом рассмотрел и взвесил их. Человек убеждается, таким образом, что он сделал нечто такое, что собственно не соответствует его воле: это сознание и есть раскаяние. Он поступал прежде не с полной интеллектуальной свободой, потому что не все мотивы достигли тогда дей-

ственной силы. То, что подавило мотивы, противодействовавшие поступку, это, если последний был поспешен, – аффект, а если он был обдуман, – страсть. Часто бывает и так, что разум хотя и показывает человеку в абстракции противоположные мотивы, но не находит себе опоры в достаточно сильной фантазии, которая в образах рисовала бы ему всю их вескость и истинное значение. Примерами сказанного могут быть те случаи, когда жажда мести, ревность, корыстолюбие доводят человека до смертоубийства; когда же последнее совершится, все эти мотивы угасают, и теперь подымают свой голос справедливость, жалость, воспоминание о прежней дружбе и говорят все то, что они сказали бы и раньше, если бы только им предоставили слово» [2, с. 154–155].

Чуть дальше А. Шопенгауэр поднимает еще одну принципиально важную проблему, уже вплотную соприкасающуюся с возмездием, – проблему карающей силы наказания за правонарушение. То обстоятельство, что Шопенгауэр был по ряду вопросов приверженцем учения Канта и многое почерпнул из него, не помешало ему именно по данной проблеме позиционировать себя в качестве его оппонента. У «кенигсбергского затворника» не что иное, как ригористическая этика долга и концепция безукоснительного возмездия. Известно, что, по Канту, «пусть хоть трава не расти», а кара – наказание за преступление – должна быть осуществлена. А вот что по этому поводу пишет Шопенгауэр: «В основе *уголовного права* должен бы, по моему мнению, лежать тот принцип, что наказуется собственно не человек, а только *поступок*, – для того чтобы последний не совершился еще раз: преступник – это лишь материал, *на котором* карается проступок, для того чтобы закон, в результате которого наступает наказание, сохранил свою устрашающую силу. Это и надо понимать под выражением: «Он подвергся действию закона». По воззрению Канта, которое сводится к известному принципу воздаяния, наказанию подвергается не поступок, а человек. И пенитенциарная система стремится наказать не столько поступок, сколько человека, для того чтобы он исправился. Этим она устраняет истинную цель наказания – устрашение перед поступком, для того чтобы достигнуть очень проблематической цели исправления. Но вообще никогда нельзя одним средством стремиться к достижению двух разных целей; тем более надо сказать это о тех случаях, когда обе цели в том или другом смысле противоположны. Воспитание – это благодеяние; наказание – это страдание: пенитенциарная система хочет одновременно осуществить и то, и другое. Далее, как бы ни было велико то участие, которое грубость и невежество, в союзе с внешней нуждой, принимают во многих преступлениях, все-таки нельзя приписывать им главной роли, потому что бесчисленное множество других людей, живущих в той же грубости и в совершенно сходных обстоятельствах, не совершают преступлений. Главную роль в последних играет поэтому личный, моральный характер, а последний, как я это выяснил в своем конкурсном сочинении о свободе воли, безусловно, не меняется. Поэтому действительное моральное исправление даже и невозможно – возможно только устрашение перед поступком» [2, с. 159–160].

Без комментария не обойтись. Меня лично устраивает отчетливое понимание Артуром Шопенгауэром устрашающей силы закона и карающей функции уголовного права. Вполне могу я принять и его искреннее неверие в

воспитательные и исправительные притязания и полномочия пенитенциарной системы. Кому-то, может быть, и весьма комфортно утешать себя мыслью, что если хотя бы несколько человек из сотни и вправду после отбытия наказания исправляются, то этого и вполне достаточно для поддержания должного реноме. Но не таков Шопенгауэр: он преисполнен колкого скепсиса. Своя логика есть и в утверждении, что наказываться должен поступок, а не человек. Упор, так сказать, делается на «букве закона». Но как при этом не понимать, что по факту это означает еще большее устрожение, чем это было у Канта?! Если карается поступок, а не человек, то выходит, что уже и вовсе никакие смягчающие вину обстоятельства напрочь исключаются, они тут просто немыслимы. Если уж у Канта долг обязан быть выполнен (т.е. приговор должен быть приведен в исполнение), какие бы препятствия ни воздвигала наличная эмпирическая действительность, то тут и подавно. Если там покарать хоть «траву не расти», то тут покарать и «забетонируй», чтобы ни одна травинка не пробилась. Хотя надо сказать, что Артур Шопенгауэр, вероятно, это вполне осознавал: не зря же он неоднократно, как заклинание, повторял о необходимости показательного устрашения. И в этом, собственно, он прав: страх, может быть, и плохой советчик, но сдерживатель и охранитель очень даже неплохой.

А вот в следующем отрывке Артур Шопенгауэр подводит нас не просто к наказанию и его безусловной неотвратимости, а к самой что ни есть высшей мере наказания – смертной казни. По идее, если Кант был категорически за смертную казнь, то Шопенгауэр должен быть за нее и подавно. И это действительно так. И как бы он ни старался дистанцироваться от уже «набившего оскомину» *jus talionis* – «око за око, зуб за зуб», – именно оно и выходит. Тут, правда, проще, лаконичнее, трагичнее: жизнь за жизнь, смерть за смерть. И не может не бодрить осознание того, что и Артура Шопенгауэра по этому вопросу с полным на то основанием можно записывать себе в соратники. «Если, как учил Беккария, наказание должно строго соответствовать преступлению, то это основывается не на том, что первое должно служить искуплением за последнее, а на том, что залог должен соответствовать ценности того, за что он оставлен. В силу этого каждый вправе требовать в залог безопасности собственной жизни чужую жизнь; но он не вправе требовать того же в залог безопасности своего имущества, потому что для последнего достаточным залогом является чужая свобода. Вот почему для обеспечения жизни граждан смертная казнь безусловно необходима. Тем, кто хотел бы ее упразднить, следует сказать: «удалите прежде из мира убийство, а за ним последует и смертная казнь». По той же причине смертная казнь должна следовать и за умышленное покушение на убийство, как и за самое убийство: ибо закон хочет карать поступок, а не мстить за его исход. Вообще, правильным масштабом для грозящего наказания являются те вредные последствия, которые желательно предотвратить, – а не служит подобным масштабом нравственная несостоятельность запрещенного деяния. Вот почему закон имеет право карать за допущенное падение с окна цветочного горшка – исправительной тюрьмой, за курение летом табаку в лесу – каторгой, разрешая его, однако, зимою. Но, как это существовало в Польше, карать смертью за убийство зубра – это слишком много, так как за сохранение породы зубров нельзя платить ценою человеческой жизни. При определении степени наказания наряду с

размерами предупреждаемых вредных последствий необходимо принимать в расчет и силу мотивов, побуждаемых к запретному деянию. Совсем другое мерило для наказания надо бы употреблять, если бы истинным основанием для него служили искупление, возмездие «равным за равное». Но уголовный кодекс не должен быть ничем иным, как перечнем мотивов, противодействующих возможным преступным деяниям; и оттого каждый из этих мотивов должен значительно перевешивать мотивы к таким деяниям, и тем в большей степени, чем сильнее тот вред, который может произойти от предотвращаемого законом деяния, чем сильнее искупление к последнему и чем труднее изобличение преступника» [2, с. 161–162].

Относительно падающего цветочного горшка с карниза и курения летом в лесу, и даже насчет убийства зубра, отвлекаться не будем. Отметим лишь следующее: не устраивает кантианская система наказания, не устраивает месть как чувство, не устраивает само слово «месть», а выходит опять же небывалой силы устроение – к убийству приравнивается неудачная попытка, остается приравнять и замысел. Хорошо, что уголовное законодательство все же не пошло по предложенному Шопенгауэру пути, а то сие бы неизменно увеличило бы количество виселиц и эшафотов – кому-то на радость, кому-то на устрашение.

Еще в одной своей работе «Афоризмы житейской мудрости» Шопенгауэр, кроме всего прочего, рассуждает о различных вариантах и аспектах чести. И последним ее видом указывает «рыцарскую честь». И вот именно она-то нас и выводит к еще одной из форм проявления мести и возмездия – да еще какой! Правда, справедливости ради следует заметить, что указывает он ее с немалой долей сарказма, намекая на ее архаичность и непрактичность для просвещенного-то XIX века: «Честь человека основана не на том, что он делает, а на том, что он претерпевает, что с ним *случается*. Если, по принципам разобранной выше общепризнанной чести, эта последняя зависит исключительно от того, что *человек сам* говорит либо делает, то рыцарская честь, напротив, зависит от того, что говорит или делает кто-либо *другой*. Таким образом, она находится в руках, даже висит на кончике языка у всякого встречного и в любой момент может быть, по его желанию, утрачена навеки, если только обиженный не вернет ее себе с помощью восстановительного процесса, о котором мы скоро будем говорить, что, однако, сопряжено с опасностью для его жизни, его здоровья, его свободы, его собственности и его душевного спокойствия. Вследствие этого поведение человека может быть самым честным и благородным, его намерения – самыми чистыми, а его ум – самым выдающимся: все-таки его честь каждую минуту подвергается риску быть утраченной, коль скоро кому-нибудь заблагорассудится обругать его, – нужно только, чтобы сам обидчик не нарушал еще этих законов чести, а, впрочем, он может быть негоднейшим бездельником, тупейшим олухом, тунеядцем, игроком, вечным должником, короче – человеком, который недостойн взгляда со стороны того, кого он оскорбляет...

Очевидно, что именно категория людей недостойных должна питать особенную благодарность этому принципу чести: ведь он ставит их на одну доску с теми, которые во всех других отношениях стоят на недосягаемой для них высоте. И вот если такого рода субъект произнес ругательство, т.е. приписал другому какое-либо дурное качество, оно считается пока объективно

верным и обоснованным суждением, закономерным определением и даже на все предбудущее время сохранит свою истинность и силу, коль скоро не будет тотчас же заглажено кровью, иными словами – оскорбленный остается (в глазах всех «людей чести») тем, чем его назвал оскорбитель (будь он последним из всех смертных): ибо он (так гласит технический термин) «оставил на себе» это оскорбление. Поэтому люди чести будут теперь относиться к нему с полным презрением, бегать от него как от зачумленного, – например, громко и публично отказываться от посещения того общества, где он принят и т.д.» [2, с. 276–277].

Да уж, «взялся за гуж – не говори, что не дюж», то бишь назвался аристократом, будь любезен – будь достоин. Если в тебе страх смерти настолько силен, что тебе жизнь в позоре дороже, то тогда нечего удивляться, поскольку ты «оставил на себе» оскорбление, что твои бывшие знакомые не только перестанут тебя приглашать в гости, но и, чтобы не «замараться» и чтобы к ним не пристала эта «зараза», перестанут тебе пожимать руку. Тут все строго: тут одним поступком можно всего лишиться – имеется в виду чести. Она, как девственная плева, Богом дается только раз, потом ее не восстановишь, если за восстановление, конечно, не считать «лисий» обман. Однако пойдем дальше. «Отсюда значит, что, по кодексу рыцарской чести, за упреком во лжи тотчас должно следовать обращение к оружию. Это все мы говорили о брани. Но есть еще нечто худшее, чем ругань, – вещь столь ужасная, что я должен просить у «людей чести» прощения уже за простое упоминание о ней в этом кодексе рыцарской чести, ибо, как мне известно, у них при одной мысли о ней мороз продирает по коже и волосы становятся дыбом: это высшее зло на свете, горше смерти и вечных мук. Именно, может случиться страшно сказать, – что один человек даст другому затрещину, нанесет ему удар. Это ужасное событие влечет за собой такую полную потерю чести, что если уже для устрашения всех других ее оскорблений требуется кровопускание, то здесь, для ее окончательного восстановления, нужен решительный смертельный удар.

Честь совершенно не имеет никакого отношения к тому, что такое человек сам по себе и для себя, или к вопросу, может ли когда-либо измениться его моральная природа, а также ко всем другим подобным школьным умствованиям: нет, если она оскорблена или в данное время утрачена, нужно только действовать с достаточной быстротой, чтобы весьма скоро и вполне ее восстановить с помощью единственно универсального средства – дуэли. Если же оскорбитель не принадлежит к классам, придерживающимся кодекса рыцарской чести, или если он уже раз поступил вопреки этому кодексу, то, особенно при оскорблении действием, но также и при одном словесном оскорблении, можно предпринять верную операцию: имея оружие, уложить обидчика на месте; в крайнем случае – час спустя; тогда честь восстановлена. Но сверх того, а также если нам желательно избежать такого шага из опасения перед сопровождающими его неприятностями или если мы просто не знаем, подлежит ли оскорбитель законам рыцарской чести или нет, мы имеем еще паллиативное средство в «авантаже». Средство это состоит в том, что, если противник был груб, мы проявляем по отношению к нему еще гораздо большую грубость. Когда это не удается уже с помощью ругательств, то прибегают к драке, причем и здесь существует известная градация в охране чести: пощечины заглаживаются палочными ударами, последние – ударами арапника; даже против арапника некоторыми рекомендуется, как испытанное средство,

плевки. Только в том случае, если вы с этими средствами уже запоздали, дело непременно должно дойти до кровавых приемов» [2, с. 278–279].

Что примечательно и что, надо сказать, довольно неприятно примечательно: Артур Шопенгауэр везде говорит о «людях чести» демонстративно отстраненно – значит, себя к ним не причисляя. А когда себя к «людям чести» не причисляешь, а на самую честь поглядываешь откуда-то снизу и сбоку, тогда не мудрено, что многое «в диковинку» кажется. И тут даже его всегдашний смачный и колкий юмор не только тускнеет, но и тупится: можно сколько угодно иронизировать и ерничать по поводу обостренного чувства чести, но когда ее вовсе нет, тогда действительно можно безропотно сносить не только любые оскорбления, но и любые затрещины, конечно, теша себя при этом мыслью, что мне, мол, совсем и не больно, и я, мол, все равно умнее. Как А. Шопенгауэр не понимает, что одного ума, бывает, мало. Вот шуты при королевских дворах частенько бывали совершенно незаурядного ума и неподражаемого острословия, оставаясь при этом всего-навсего шутами, на оплеухи и пинки отвечая лишь выразительными гримасами. Может, кому-то этого и достаточно. Так тем самым, возможно, и определяется судьбоносный выбор: кому в стойло, а кому в седло, кому оставаться, pardon, с «быдлом», прозябая в плебействе, а кому подниматься в аристократические верхи, так сказать, в сиятельный «бомонд». Дармовых привилегий, как известно, не бывает. У Шопенгауэра же во всем этом всплывает полнейший и вопиющий антиаристократизм. На мой взгляд, над чем уж если и можно поиронизировать касательно аристократов, то над их чрезмерным педантизмом и щепетильной, часто – вычурной, манерностью, но уж никак не над их обостренным чувством чести. А вообще, надо сказать, что Артуру Шопенгауэру стоит выразить огромную благодарность нам, живущим в XX–XXI вв., за данный «культурпросвет» относительно тонкостей и деталей «рыцарского кодекса чести», о котором теперь можно только мечтать и которого теперь во многих аспектах нашей жизни очень не хватает.

Таким образом, подводя итоги шопенгауэровскому видению мести и возмездия, следует выделить, что, отторгая месть как индивидуальную «ипостась» возмездия, особенно в ее дуэльных, аристократических, проявлениях, Артур Шопенгауэр – убежденный апологет максимального, насколько возможно, устрожения общественного возмездия – устрожения кары закона. Основное мерило для него в этом – степень устрашения.

Список литературы

1. **Шопенгауэр, А.** Воля к власти / А. Шопенгауэр // Полное собрание сочинений. – Т. 3.
2. **Шопенгауэр, А.** Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – Ростов н/Д : Феникс, 1997.

Пилецкий Сергей Григорьевич

кандидат философских наук, доцент,
кафедра истории и философии,
Ярославская государственная
медицинская академия

E-mail: SergeyPiletsky@yandex.ru

Piletsky Sergey Grigoryevich

Candidate of philosophy, associate
professor, sub-department of history
and philosophy, Yaroslavl State
Medical Academy

УДК 117.7

Пилецкий, С. Г.

Артур Шопенгауэр о чести, мести и возмездии / С. Г. Пилецкий // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 60–67.

УДК 821.161.1

Н. П. Крохина

«РЕЛИГИЯ ЗВЁЗД И ЦВЕТОВ» В ПОЭЗИИ К. Д. БАЛЬМОНТА¹

Аннотация. В статье даётся анализ важнейших мирообъемлющих бальмонтовских образов звезды и цветка с позиции поэтики всеединства. Рассматривается многоаспектность этих образов, делается вывод об их связи с мотивами космической литургии в поэзии К. Бальмонта.

Ключевые слова: бальмонтовский космос, звезды и цветы, мировое таинство, мировое причастие, поэтика всеединства, космическая литургия.

Abstract. The article analyzes the most important world-scale Balmont's star and flower images from the position of the poetics of unity that author develops in his work on the poetry of the Silver Age. The researcher considers the multidimensional nature of images of stars and flowers, the conclusion about the relationship of these images with the motives of space liturgy in the poetry by K. Balmont.

Key words: Balmont's space, stars and flowers, mystery of the world, global communion, poetic unity, cosmic liturgy.

Важнейшие мирообъемлющие бальмонтовские образы – цветущая земля (цветок/цветы/сады) и мерцающая звезда/звёзды как устремление «К Лазури неземной» [1, с. 50].

Звёзды и цветы связывают небо и землю в единое таинство, открытое поэту с детства, которое Бальмонт назовет «свет Мировой Евхаристии» в романе «Под новым серпом», а в дневниковой прозе – «религией звёзд и цветов» [2, с. 51], зарождающейся уже в детстве. Детство – это «звёзды и цветы» [3, с. 271], «когда светила сказочно вечерняя звезда» и «где сладко быть среди цветов» [1, с. 437, 30]. Это ключевые образы «царства счастья земного и небесной красоты» [1, с. 81]. Человек в бальмонтовской «религии звёзд и цветов» – «звезда меж звёзд» и «цветок в мировом саду» [4, с. 12, 19]. Самым зримым воплощением разговора Земли и Неба в поэзии Бальмонта является образ цветка, который навсегда останется мировым воплощением его кроткой и нежной души: «Если б я родился не стремящимся жадным Поэтом, / Я расцвел бы, как ландыш, как белый влюбленный цветок» [3, с. 12].

Цветы входят в поэзию Бальмонта как воспоминания усадебного детства: «И акации густые, и душистые сирени / Надо мною наклоняли бело-снежные цветы» [1, с. 81]; «Я вновь удаляюсь к первичным святыням, / Где дремлют купавы на озере синем, / Где ландыши в роще и дышат, и светят, / И если их спросишь – слезами ответят. / Мне чудятся всплески и запах фиалок»; «Усадьба. Сад с беседкою укромной. / Безгрешные деревья и цветы» [1, с. 156, 483]; как неперенный атрибут дворянской усадьбы: «Дворянских

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке государства в лице Министерства образования и науки Российской Федерации.

гнезд заветные аллеи. / Забытый сад. Полузаросший пруд. / Как хорошо, как всё знакомо тут! / Сирень, и резеда, и эпомеи, / И георгины гордые цветут» [1, с. 43]. «Мы начинаем дни свои / Среди цветов и мотыльков... / Под небом близким и родным» [1, с. 241]. Цветок часто органично дополняется образом звезды: «Настал заветный час / Для искристой Звезды... / Кувшинки расцвели / И смотрят на неё... / Ласкают их лучи / Застенчивой Звезды» [1, с. 62–63]. Небо и цветущая земля взаимоотражаются: «Лучи с Небес глядят, / И кроток свет заката, / Цветы лучам кадят / Струями аромата» [1, с. 77]. Солнце – это небесный цветок: «Ярко-красное Светило расцветающего дня, / Как цветок садов гигантских, полный жизни и огня» («Новый распустился в небесах цветок / Светом возрождённым заблестал восток») [1, с. 70, 73]. Звёзды и цветы – неперенные атрибуты того «царства тишины», которое прежде всего открывается в мире поэту: «Всюду ласковая тишь, / Спят купавы, спит камыш... Звёзды тихий свет струят, / Очи ангелов глядят» (стихотворение «Тишина»). А также «аккорд певучий / Неумирающих созвучий, / Рождённых вечной Красотой» [1, с. 157, 175].

Какими только не предстают цветы в поэзии Бальмонта. То это «болотные лилии», «нежно-стыдливые», «цветы молчаливые», «бесстрастные». Только влюблённым дано увидеть «ночные цветы», которым «названия нет» [1, с. 57, 97]. Сама любовь – «ночной цветок» [3, с. 141]. Есть и «надгробные цветы». «В мире сновидений» поэту являются «нездешние цветы», «воздушно-белые». Есть «закатные цветы» из «красок закатных» [1, с. 137, 273]. Разумеется, как романтик он «жаждет голубого небесного цветка» [3, с. 69]. Ипостаси стыдливой и страстной любви отражают розы белые и красные [1, с. 371–372]. Поэт хотел бы «из мира сделать пышный сад», и сам всегда хотел быть цветком: «Как цветок я хочу расцвести / И угаснуть без слова упрёка» [1, с. 78, 141]. Земные цветы – символы разных граней души поэта: «Я, как ландыш, бледнея, цвету / Для мечтательных, нежных, влюблённых»; «Я порою всю ночь не усну / И мечтаю, как ветка сирени» [1, с. 141–142]. Над землёй летает «царица светлых фей», образ которой восходит к «первичным святыням» детства («в этой ласковой стране... толпой скользили феи и водили хороводы при сверкающей Луне»), и за нею расцветают «и тюльпан, и золотоцвет»: «Пролетаешь над водой – / Распускаются купавы, / И росой, как звездой, / Блещут ласковые травы» [1, с. 81, 348]. Так возникает образ мирового круга.

Столь же многообразен образ звезды. Поэт то созерцает «трепетание звёзд, их мерцанье стоокое», то наблюдает «в небе глубоком звёздную тишь». Звёзды – необходимый атрибут ночного таинства: «Уж ночь зажигает лампы / Пред ликом пресветлым Творца» [1, с. 58, 81, 105]. Звёзды «сияют над нами», «шепчут», «меж собою разговор ведут... Звёзды прославляют Господа Творца», «поют светлым хором» [1, с. 121, 85, 116, 141]. Уходя от земного, поэт приближается к звёздам: «И звёзды родные огнями привета... горят и горят» [1, с. 145]. Самый характерный образ этого звёздного таинства – звездный хоровод («Может ли звёзд не блистать хоровод?») [1, с. 69]. «В мире сновидений» «стихийному гению» являются «Безмятежные, свободные, / Миру чуждые, холодные / Звёзды призрачных небес» [1, с. 138].

И наоборот, в «Кошмарах» поэту являются обезбоженная твердь – «Немая, мёртвая, отвергнутая Богом, / Живущим далеко в беззвёздных небе-

сах... за гранью, за порогом / Всего понятного» и её отражение: «Всегда холодная пустыня звёзд над нами», которая «останется чужой до горького конца». Таким мир предстаёт в долгих скитаниях поэта. В кошмарных снах «гаснут звёзды», «гигантская восходит орхидея», «чудовищный цветок» полон ядом. Поэт вопрошает: «Зачем в названьи звёзд отравленные звуки – / Змея, и Скорпион, и Гидра, и Весы?» [1, с. 177–178]. Апофеозом кошмара является образ бесконечной равнины, которая «до звёзд прикоснулась» и звёздный мир пронзила «монотонной печалью земли»: «И далёкие звёзды застыли / В беспредельности мёртвых небес» [1, с. 179]. Поэт – «в царстве льдов», где «немые небеса», «в лабиринте», в бесцельном блуждании («С Небом порван мой завет») [1, с. 183–184]. Путь к «правде Небес» – долгий путь, на котором поэт «...видел Звезду Золотую, / С безмолвием вёл разговор», «И крупные звёзды блестели / Печалью нездешних очей. / Далёкое небо вздымалось, / Ревнивую тайну храня» [1, с. 187–188]. Этот долгий путь развёрнут в стихотворении «Забытая колокольня»: «Нам светили звёзды, Солнце и Луна, / Всё для нас погасло, всюду тишина. / Мы цветы сорвали, больше нет цветов, / Звёзды утонули в бездне облаков». Эти сорванные цветы и утонувшие звёзды – образы «убитой красоты». Но поэту скоро откроется «восторг мироздания», колокол гудит: «Восстань! Внемли!» [1, с. 195–197]. О своём преображении поэт рассказал в стихотворении «Звезда пустыни», завершающем сборник «Тишина». Вновь он слышит «таинственный зов», божественный голос, открывающий тайну всеединства («Всё – в одном. Всё глубоко и цельно»), зажигающий ослепительную Звезду и «вечное счастье» [1, с. 200].

Очень важен в поэзии Бальмонта образ одной, единственной звезды, часто в сопоставлении с Луной и Солнцем:

Но сильнее, чем Месяц, и нежнее, чем Солнце,
Я люблю Золотую Звезду.
Ту звезду золотую, что мерцает стыдливо
В предрассветной мистической мгле
И в молчаньи вечернем, холодна и прекрасна,
Посылает сиянье Земле [1, с. 107].

Эта Звезда зажигает сердце «нежным огнём» любви и упования: «О, только бы знать, что могу я молиться» и предстает образом этого обожженного мира: «Пусть буду я ждать и томиться года, / Безумствовать, падать во тьме испытанья, – / Но только бы верить всегда, / Но только бы видеть из бездны преступной, / Что там, надо мной, в высоте недоступной, / Горит – и не меркнет Звезда!» [1, с. 112]. Золотая Звезда горит и падает «в восторге любви», оболыщённая «голубыми земными цветами». В себе «стихийный гений» находит «упоенье бесстрастной звезды» [1, с. 141, 144]. Это спасительная «Звезда пустыни»: «И там, где пустыня с Лазурью слилась, / Звезда ослепительным ликом зажглась» [1, с. 200]. Звезда – символ единственности: «Я счастлив – я светел – один – как звезда» [3, с. 137]. В обретении всеединства («Звезда пустыни») поэт сочетает стихи-цветы, содержит в себе расцвет цветка и свет звезды: «С недостижимого предела / Роняю любящим цветы. / Свечу и жгу лучом горячим / ... зренью светлых – я расцвет!» [1, с. 206].

И царство тишины, и долгие скитания, и обретение расцвета – все этапы пути поэта говорят языком звёзд и цветов. В «Горящих зданиях» поэт прославляет красный цвет: «Как испанец... Я хочу цветов багряных»; «Мне

маки грезятся... гвоздики алые и полные угрозы, / Махрово-алчные, раскрывшиеся розы». И даже лилии, «забыв свой цвет, безжизненно-усталый, / Мерцают сказочно окраской ярко-алой» [1, с. 213].

В чём тайна цветка? «Быть как цветок полусонный» – это «внутренним светом светиться» [1, с. 223]. Цветок – это образ цветения, расцвета: «Мои мечты цветут, не отцветая», и визуальным воплощением этих мечтаний и становятся цветы – «Для того цветут цветы» [1, с. 257, 289]. Цветы – «аромат солнца», важнейший образ мировой красоты, разлитой в мире, и потому «Все цветы красивы!» [1, с. 271–272]. Блаженные гипербореи «питаются только цветами и свежей росой» [1, с. 281]. Цветок становится важнейшим образом того всеприятия мира, к которому шёл поэт: «Мы ценим без различья / Сверканья всех огней – / Цветы с любым узором, / Расцветы всех начал...» [1, с. 278]. «От созвучья» души и мира, которого искал поэт, «цветы расцветут». Присутствие вечного в человеке связано с образом звезды и цветка: «Мы только грёзы Красоты, / Мы только капли в вечных чашах / Неотцветающих цветов, / Непогибающих садов» [1, с. 283]. От этого образа вечных, райских садов в бальмонтовской поэтике всеединства неотделим образ звезды: «Я обещаю вам сады, / Где поселитесь вы навеки, / Где свежесть утренней звезды... / Где нет печали, ни заката» [1, с. 284].

Расцвет поэзии Бальмонта связан с «таинственным мигом примирения», «мистическим праздником слияния» [1, с. 292], в котором поэт прославляет «Солнца лик животворящий», ласкающий цветы [1, с. 301, 316], и огонь – «страшный цветок с лепестками из пламени»: «Ты в хрустальности звёзд... То засветишься алой гвоздикой, / То зашепчешь как колос пушистый, / То протянешься пьяной лозой» [1, с. 320]. С всесоединяющим и вечно меняющимся огнём в поэзию Бальмонта всё более явственно входит тема мирового причастия. «Вся природа – мозаика цветов» и «желанье красоты» – об этом сборник «Литургия красоты».

Звёзды и цветы сочетают и таинство созерцания мира, и образы любви в поэзии Бальмонта: «Ты мерцала стыдливой звездой»; «любви цветок необычайный», который рано поблёл [1, с. 85, 89], с чем связаны юношеские страдания поэта. Стыдливая любовь – «полурасцветшие цветы» [1, с. 103]. Не однажды поэт прославляет «цветок нераскрытый», который «прекрасней, лучше, нежнее всего» [1, с. 337]. Образы звезды и цветка «в созвучии странном» с душою поэта:

Я люблю, как звезду отдалённая любит звезда,
Как цветок, что ещё не растратил в душе аромата [1, с. 227].

Любовь, неотделимая от образов звезды и цветка, мирового таинства, реализуется в сборнике «Будем как Солнце» как результат «Четверогласия стихий» в циклах «Млечный путь» и «Зачарованный грот», посвящённых любовной теме. В минуты «непобедимой любви» в душе поэта открывается райский сад, развёртывается образ цветения и расцвета: «В моем саду мерцают розы белые, / Мерцают розы белые и красные, / В моей душе дрожат мечты несмелые, / Стыдливые, но страстные» [1, с. 371–372]. В саду любви «цветок целуется с цветком»: «Воздушно ландыши белеют, / В себя влюбляется нарцисс, / И гроздь красных лилий млеют, / Раскрылись и зажглись» [1, с. 379]. «Я хотел бы дышать белоснежным цветком, / Но в душе лепестки раскрываются алые» [3, с. 44].

В любимой женщине отражаются очень близкие душе поэта мировые стихии: «Ты лёгкая волна, играющая в море, / Ты тонкий стебель нежного цветка»; «Ты цветок воздушный» [1, с. 385–386]; «Ты пришла, как приходит весна, / Расцвела, как весенний цветок» [3, с. 138]; «Моя любовь, моя звезда, / Такой, как звёзды, будь всегда. / Горя, не думай обо мне, / Но дай побыть мне в звёздном сне» [1, с. 391]. Влюблённый – цветок и звезда: «И мы горим – прекрасней нет светил»; «Мы с тобой – цветы!» [1, с. 393–394]. Поэт воспева-ет прекрасные мгновения любви, растворяющие женский образ в мировых стихиях: «Она не страшилась возмездья, / Она не боялась утрат. / – Как ска-зочно светят созвездья, / Как звёзды бессмертно горят!» [1, с. 410]. Эту сим-волику продолжает сборник «Только любовь» (цикл «Мгновенья слияния»): «Любовь есть свет, что сходит к нам оттуда, / Из царства звёзд, с лазурной высоты, / Она в нас будит жажду чуда / И красоты» [3, с. 46].

Поэтический мир Бальмонта всё более становится миром отражений и взаимопроникновений. Важнейшим отражением небесной бездонности ста-новится так любимый поэтом образ Океана. Недаром он говорил: «...если бы у меня была свобода выбора, я поселился бы опять в родной глуши или на берегу Океана» [5, с. 262]. Океан – «Водный, вглубь ушедший небосклон» [1, с. 329]; «Все мы капли в вечном море» [3, с. 72]; «В нас проходит звёздная река», и потому «мир Земли – для Неба не чужой» [1, с. 90–91]. Вместо же-лания расцвести как цветок «Четверогласие стихий» завершает образ перево-площения в цветок: «Я цветок, и счастье аромата / Мне самой судьбою суж-дено, / От восхода Солнца до заката / Мне дышать, любить и жить дано» [1, с. 352]. Стихотворение посимволистски двусмысленно: «женщина воздушная, вся в белом», которая «движеньем ласковым, но смелым / Стебель мой цве-туший оборвёт» – то ли образ смерти и короткой жизни цветка («От восхода Солнца до заката / Мне дышать, любить и жить дано»), то ли образ любви: «До заката буду я – ничей!» [1, с. 353]. Поэт не устаёт повторять:

В первый миг и в миг последний будьте, будьте как цветы.
Расцветайте, отцветайте. Многоцветно. Полновластно,
Раскрывайте всё богатство ваших скрытых юных сил,
Но в расцвете не забудьте, что и смерть, как жизнь, прекрасна,
И что царственно величье холодеющих могил [3, с. 73].

В поэме «Художник-Дьявол», где Художник постигает «мудрость ми-роздания», вновь ключевыми становятся образы звезды и цветка: «Белейшие цветы растут из тины, / Червонней всех цветов на плахе кровь, / И смерть – сюжет прекрасный для картины» [1, с. 455]. «В блаженстве мирового едине-нья», «в сплетеньи мировом» художнику открывается безграничность мира и причастность человека к этой бездонности: «Мы звенья вокруг созвездного кольца... Мы тянемся к безмерной Красоте / В морях сознанья» [1, с. 484, 488]. Образами этой «безмерной Красоты» и становятся образы звезды и цветка.

Сборник «Только любовь» открывают гимны Солнцу и Луне – симво-лам двух ипостасей души – горению и тишине. Цветок неотделим от Солнца: «...я всё в тебе люблю. Ты нам даёшь цветы» [3, с. 9]. И само Солнце – цве-ток: «Мировой цветок, который назван Солнцем меж людей» [1, с. 181]. Оно сливает земное и небесное: «...мы чувствуем тебя в реке полных звёзд» [3, с. 10]. Кульминацией книги становится цикл «Мировое кольцо», которое

сочетает свет и тени, временное-вечное («Ты – вневременное видел. Вновь во времени умри») [3, с. 105], бытие-сознание. Мир – «Безгласная поэма»: «Каждый цветок есть изваянный стих / Вечно-безгласной поэмы». А цветы – отраженья разных граней души поэта: «В лилиях белых вся нежность моя, / Страсть моя в кактусах красных, / В жёлтых колосьях покой бытия, / Ласковость в розах атласных» [3, с. 106].

В своих любимых образах звезды и цветка поэт утверждал высшую интуитивную мудрость цельности, которую не однажды противопоставлял человеческому разуму: «Есть что-то, что выше всех знаний и слов. / И я отвергаю слова мудрецов, / Я знаю и чувствую только одно, / Что пьяно оно, мировое вино» [3, с. 108]. Завет поэта – «быть живым», быть «в вечно-творческом огне» [3, с. 112]. Логика «мирового кольца» венчает звезды и цветы: «есть созвездья – есть соцветья», цветы – «соцветья земные», «созвездья зиждущей Земли»; «Мы – дети ярких звёзд», «От звёзд лучистый мост / До сердца к нам идёт», и эту связь со звездами дополняет «Завет цветов: Гори» [3, с. 120–122]. Кульминацией этого венчанья звёзд и цветов становится стихотворение «Серебряные звёзды». «Сияя вечно там – ночным цветам, сюда сиянье льёте». Развертывается таинство «зеркальностей природы»: «Серебряные звёзды» – «Серебряные воды просторов неземных». «Незримая струна» сливает Небо с душевной глубиной: «Душа моя дрожала от пеня тайных строк, / В душе моей раскрылся неведомый цветок, / Узнать его название я никогда не мог» [3, с. 139–140]. Подобный цветок Бальмонт итоговых 1910-х гг. назовет «звёздные цветы» [4, с. 295]. В «Литургии Красоты» это «праздник обрученья Небес и лепестков», «таинство венчанья созвездий и цветов», к которому приходит поэт [3, с. 140]. Лирический цикл «Фата Моргана» сочетает «цветы и цвета», прославляя многоцветие мира: «капли крови в гвоздике», предрасветно-лепестковый, «неназываемый цветок», «лепестки горицвета», «лютик золотистый» [3, с. 170–181]. В этом многоцветии и открывается «Литургия Красоты», к которой приходит поэзия Бальмонта.

Завершающие сборник гимны Огню, Воде, Воздуху, Земле вновь сочетают звезды и цветы: «Вижу Огонь я во всём мироздании / В травках, в росянках, в спиралях планет». Огонь «с высот лучом струится, / Он в хоровод зовёт цветы». Завет Огня: «Гореть хотя одно мгновенье, / Светить хоть краткий час звездой» [3, с. 186, 188, 192]. Вода – бездонность, безбрежность – отражение небесной бездонности. В своей зиждательности это вновь образ всеединства: «И снова, как в детстве, светили / Созвездья с немой высоты. / И в сладостно-дышащей силе / Цвели многоцветно цветы» [3, с. 202]. Океан становится отражением небес:

Из лёгкой водной мглы и из сияний звездных,
Из нежно-зыбкого воздушного руна,
Меж двух бездонностей и в двух зеркальных безднах
Возникла призрачно блаженная страна [3, с. 204].

В своем вещем сне поэт дает картину всеединства: он видит фонтаны и сады, слиянье Океана «с небосклоном»; «Весь мир наполнился одним воздушным звоном, / Вселенная была – единый Млечный Путь» [3, с. 204].

Цветы и звёзды сочетает Воздух, он «лелеет все цветы», наполнен «гипнозом аромата», «всходящая стезя, / всегда одетая в созвездные убранства» [3, с. 208–209, 211]. В этом сочетании открывается таинство цветения:

«Сну цветения послушный, / Лотос с воздухом слился», а также восходит в небеса: «Будь как лотос: корни снизу, / В вязком иле, в тьме, в воде, / Но, взойдя, надел он ризу, / Уподобился звезде» [3, с. 206]. Потому в гимне Земле поэт создаёт образ неземной земли, «зелёной звезды, планеты изумруда» [3, с. 213]: «Звёзды вечно с нами слиты, / Хоть небесный свод вдали. / Звёздным светом перевиты / Все мечтания Земли» [3, с. 217]. Земля – звезда среди звёзд, с ней связан образ цветения. Зреющий колос и виноград – её Литургия Красоты, открывающая таинство мирового причастия.

В сборниках 1910-х гг. эти взаимоотражения доходят до сюрреальных сближений: «Звёзды слагались в цветы»; «Каждый цветок есть цветистая планета, / Каждое растение – зелёная звезда»; «Цветок есть расцветшее пламя» [4, с. 151, 165, 185]; «звездится куст сирени»; «звёздные цветы»; «Я полюбил тебя за взгляд / Звездообразной забывки» [4, с. 219, 295, 382].

Символ цветка, неразрывно связанного с детством, цветением и многоцветьем, встречается в одном из итоговых стихотворений в творчестве Бальмонта «Прости» из сборника «Белый Зодчий»: «Я с детства был всегда среди цветов душистых, / Впервые вышел я на утренний балкон... / Сирень лазурная светила мне направо, / Сирени белой мне сиял налево куст» [4, с. 449]. Цветы светят, сияют, пахнут мёдом. Все фазы своей жизни Бальмонт ассоциировал с цветами:

Каким я в детстве был, так буду в дни седые.
Фиалка – мой рассвет, мой полдень – пламя роз,
Послеполуденье – нарциссы золотые,
Мой вечер, ночь моя, сверкайте в играх гроз.

Поэт называет свой завет заветом верности миру детства и, отдавая свои певучие творенья матери-Родине, просит прощения у вечно-скорбной России:

Пусть все мои цветы, – о, мать моя святая,
Россия скорбная, – горят мне на пути.
Я с детства их люблю. И, их в венок сплетая,
Их отдаю тебе. А ты меня прости! [4, с. 449]

Звезды и цветы остаются в поэзии Бальмонта приметам родины, открытыми поэту с детства: «Хочу я родимых березок, / Влюблен в полевою ромашку, / И клевер в душе расцветает, / И в сердце звездится сирень» [4, с. 388].

Подобно тому, как бесконечно разнообразны земные цветы, так же многогранен звёздный мир для Бальмонта. В сборнике «Литургия Красоты» есть образ «Мировой тюрьмы», многих вселенных: «Опять разрушатся все спайки, клейки, скрепы, / Все связи рушатся, – и снова будет Тьма». Является образ вечного возвращения:

И вновь сомкнёт, скуёт водоворот спиральный
Звено упорное сложившихся планет,
И странной музыкой, безгласной и печальной,
В эфирных пропасть польётся звёздный свет.

Потому поэт и утверждает: «Лучист Дворец Небес, но он из тяжких плит» [1, с. 147]. Но более характерны для поэзии Бальмонта образ мирового таинства, мотивы космической литургии: «литургии светил»; «вверху поёт

хорал» [1, с. 168, 142]; «дух людской пронизан светом, / Что шлёт ему небесная звезда»; «песня звезды к отдалённой звезде» [3, с. 46, 217]; «Звезда звезде всегда поёт псалом, / На небесах не молкнет Литургия» [4, с. 489].

Завершает сборник «Белый Зодчий» лирический цикл «Южный Крест», ключевым в котором является образ звезды. Поэт «на Ориона правит путь», видит дальний Сириус и «светоч Юга» – Южный Крест [4, с. 468–469]:

Напевы рун звучат – но лишь для взора,
В узорах звёзд, в которых высота
Сложила гимны огненного хора
Под верховенством Южного Креста [4, с. 472].

Мир звучит, требует прочтения своих рун, своего таинства:

Напевы рун дрожат – их слышит ухо
Во вскипах волн, в безмерности морей.
Дорогой глаз или тропинкой слуха
В их смысл войди – все смыслы в них светлей [4, с. 473].

Свою жизнь поэт всегда ассоциировал с образом цветка и цветов (стихотворение «Прости»). Свою будущую жизнь в стихотворении «К звездам» он ассоциирует с образом звезды – образом вечности. Звёзды – «престолы душ, которые когда-то / Прошли пути страданий и надежд / И отошли отсюда без возврата» [4, с. 478]. «И кто был мёртв – воскрес» – в образе звезды. «Да буду я меж вас, уйдя отсюда, / Звездой меж звёзд, над сонмами веков». И эта «истина святая – всезвёздность душ» превращает мир в храм: «И пусть тот храм, всё больше возрастая, / Обнимет всех, многовершинный лес». Или «далеко на Юге» поэт мечтает «Быть звездой в пустыне синей / Над родной страной...» [4, с. 479–480]; «Я звёздную цепью свой разум с Безбрежным сковал» [4, с. 489].

Завершает сборник стихотворение «Белый зодчий», давшее название книге. Мир не «мировая тюрьма», а творение великого Зодчего, который звёзды остановил, «скрепил размеченность орбит»; «Как иней стал созвёздный пыл» в долгий час творенья; этот «снежный миг навек нам явлен... / Он будет некогда расплавлен, / Как двигнет Бог все звёзды в путь» [4, с. 508]. Настоящее и будущее мира – размеченность орбит и полёт пыланья.

Недаром свою религию Бальмонт называл «религией звёзд и цветов». Образы звезды и цветка становятся важнейшими образами мирового таинства, той космической литургии, которую поэт запечатлел в своём творчестве, именуя «литургией красоты» и «светом Мировой Евхаристии».

Список литературы

1. **Бальмонт, К. Д.** Полное собрание стихов. 1909–1914 / К. Д. Бальмонт // Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Книговек, 2010. – Т. 1. – 504 с.
2. **Бальмонт, К.** Малые зерна: Мысли и ощущения / К. Бальмонт // Весы. – 1907. – № 3. – С. 47–56.
3. **Бальмонт, К. Д.** Полное собрание стихов. 1909–1914 / К. Д. Бальмонт // Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Книговек, 2010. – Т. 2. – 480 с.
4. **Бальмонт, К. Д.** Полное собрание стихов. 1909–1914 / К. Д. Бальмонт // Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Книговек, 2010. – Т. 3. – 528 с.
5. **Бальмонт, К. Д.** Где мой дом? Очерки. 1920–1923 / К. Д. Бальмонт // Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Книговек, 2010. – Т. 6. – С. 165–274.

Крохина Надежда Павловна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра культурологии и литературы,
Шуйский государственный
педагогический университет

E-mail: nadin.kro@mail.ru

Krokhina Nadezhda Pavlovna

Candidate of philological sciences,
associate professor, sub-department
of cultural studies and literature,
Shuya State Pedagogical University

УДК 821.161.1

Крохина, Н. П.

«Религия звёзд и цветов» в поэзии К. Д. Бальмонта / Н. П. Крохина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 68–76.

**КНИГА ПЕРЕВОДОВ М. ЦЕТЛИНА И И. АСТРОВА
«ПОРТУГАЛЬСКИЕ СОНЕТЫ ЕЛИЗАВЕТЫ БАРРЭТ
БРАУНИНГ» (НЬЮ-ЙОРК, 1956) В ИСТОРИИ РУССКОГО
ВОСПРИЯТИЯ ТВОРЧЕСТВА АНГЛИЙСКОЙ ПОЭТЕССЫ¹**

Аннотация. В статье осуществлен анализ перевода сонетного цикла Элизабет Баррет Браунинг «Sonnets from the Portuguese», выполненного поэтами Русского Зарубежья М. Цетлиным и И. Астровым и опубликованного в Нью-Йорке в 1956 г. М. О. Цетлин и И. Астров впервые полностью интерпретировали для русского читателя поэтический цикл, являющийся одним из наивысших достижений английской литературы середины XIX в. Отмечается, что, хотя переводчики и допустили некоторые опущения, лишив оригинальный текст характерной для него глубины, и в ряде мест ушли от трактовки отдельных художественных деталей, им удалось не только сохранить большинство значимых реалий сонетного цикла, но и точно воссоздать чувства лирической героини, образы, созданные Баррет Браунинг.

Ключевые слова: Элизабет Баррет Браунинг, русско-английские литературные связи, художественный перевод, поэзия, рецепция, компаративистика, межкультурная коммуникация.

Abstract. The article contains the analysis of interpretation of the sonnet cycle by Elizabeth Barrett Browning «Sonnets from the Portuguese» done by the Russian translators living abroad, M. Tsetlin and I. Astrov. It was published in New York in 1956. M. Tsetlin and I. Astrov were the first to interpret the whole poetic cycle being one of the greatest literary achievements of the English literature in the middle of the 19th century. It is noted that despite the fact that the translators omitted some details depriving the text of its characteristic depth, and in some parts failed to interpret certain details they managed to retain most meaningful traits of the sonnet cycle as well as to convey the exact feelings and images created by Barrett Browning.

Key words: Elizabeth Barrett Browning, Russian-English literary relations, literary interpretation, poetry, reception, comparative study, intercultural communication.

Книга переводов М. О. Цетлина (Амари) – И. Астрова (Раппопорта-Ястребцева) «Португальские сонеты Элизаветы Баррэт Браунинг», вышедшая в свет в нью-йоркском издательстве «Experiments» в 1956 г. [1], сразу стала значительнейшим событием в истории русского восприятия творчества английской поэтессы. Если в прежние годы внимание русских переводчиков привлекали отдельные произведения Баррет Браунинг, то благодаря М. О. Цетлину и И. Астрову впервые оказался интерпретированным целый поэтический цикл, к тому же традиционно воспринимаемый в качестве одного из наивысших достижений английской литературы середины XIX в.

Поэты и переводчики М. О. Цетлин и И. Астров, давшие русскому читателю первый полный перевод «Sonnets from the Portuguese», были людьми разных поколений (их разделяло более четверти века), однако их сближали

¹ Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательского проекта по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (госконтракт 16.740.11.0760 от 31.10.2011).

чуткость, утонченность в восприятии художественной культуры, осознание литературных занятий в общем контексте увлеченности миром искусства с его проявлениями возвышенного и идеального. Цетлин в разное время дружески общался с такими художниками, как П. Пикассо, Д. Ривера, Э.-А. Бурдель, В. А. Серов, Л. Н. Бакст, Маревна (М. Б. Воробьева-Стебельская), но особенно сблизился с супружеской четой – Н. С. Гончаровой и М. Ф. Ларионовым, с которыми познакомился во Франции еще в дооктябрьские годы [2, с. 52–67]. Именно художникам-супругам Цетлин посвятил свои стихотворения «Сезанн» и «Ван Гог», вошедшие в его авторский сборник «Прозрачные тени. Образы» (М., 1920), проиллюстрированный Н. С. Гончаровой. По наблюдению В. Хазана, поэт тяготел не только к живописи, соединяя звуковой образ экфрастичных стихов с образом пластическим, соприкасаясь «с живой материей искусства, сокровищницей великих мастеров», но и к музыке, будучи ее «тонким знатоком и просвещенным любителем», – это особенно проявилось в созданном в конце его жизни собрании биографий композиторов «могучей кучки» «Пятеро и другие» (Нью-Йорк, 1944), представляющем собой «не просто талантливый опыт исторической беллетристики, но и текст, написанный автором, имеющим добротную музыковедческую подготовку» [3, с. 290].

Замысел перевода «Португальских сонетов» относится к последним годам первой французско-швейцарской эмиграции Цетлина, который, состоя в партии эсеров, активно участвовал в революционных событиях 1905–1907 гг., был привлечен к дознанию как член редакционной комиссии книгоиздательства «Молодая Россия» и, скрываясь от полиции, бежал за границу, где пробыл до Февральской революции 1917 г. В период первой эмиграции жизнь Цетлина характеризовалась активным меценатством и благотворительностью, в его парижском салоне бывали многие видные деятели литературы, искусства и культуры, а также отдельные политики. В 1915 г. Цетлин субсидировал создание в Москве издательства «Зерна», в котором публиковались книги людей, знакомых ему по парижскому салону, – М. А. Волошина («*Anno mundi ardentis*»), И. Г. Эренбурга («Стихи о канунах») и др. Именно в «Зернах», по указанию В. Хазана, первоначально планировалось осуществить публикацию интерпретации сонетного цикла Баррет Браунинг [3, с. 276], интерес к которому был заметно активизирован появлением блестящего французского перевода Э.-М. Рильке. Впоследствии замысел трансформировался в «Антологию английской поэзии», о работе Цейтлина над которой сообщал в 1921 г. берлинский критико-библиографический журнал «Русская книга», редактировавшийся А. С. Яценко [4, с. 31]; однако и эта идея не получила воплощения.

Цетлин не принадлежал к числу ведущих поэтов русской эмиграции, что было очевидно и для него самого, неоднократно апеллировавшего к известному стихотворению Е. А. Баратынского о своем малом, негромком даре («Мой дар убог и голос мой негромок»), который все же будет понят, воспринят проницательными потомками. И такая надежда не была напрасной, поскольку поэт принадлежал к тем историко-литературным и художественным феноменам, что легко включались в диалог эпох и поколений, став неотъемлемой частью литературы и искусства Серебряного века. В этой связи не случаен тот факт, что многие материалы о Цетлине, его сочинения появились в печати годы спустя после смерти поэта, – среди этих материалов,

позволивших под иным углом зрения рассматривать творчество Цетлина, был и перевод «Sonnets from the Portuguese».

Об Игоре Астрове, чье имя стоит вторым на обложке нью-йоркского издания, известно совсем немного, причем из открытых источников невозможно установить даже его отчество. Он родился в 1909 г., с детства жил во Франции, именно на французском языке вышли его основные книги – сборники «Сонеты» (удостоен премии Французской Академии), «Перелетные птицы», серия драматических сцен «Наполеон»; он также издал переводы на французский стихотворений А. С. Пушкина и сонетов Шекспира. В рукописном архиве Астрова сохранились и были изданы вскоре после его кончины (1976 г.) переводы из А. А. Блока, В. Я. Брюсова, Н. С. Гумилева, А. А. Ахматовой и др. Известно, что Астрову пришлось жить в разных странах, преподавать иностранные языки в Болонском университете в Италии, работать с 1946 г. на протяжении двадцати лет синхронным переводчиком в Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке. Оригинальное и переводное русскоязычное творчество Астрова носило фрагментарный характер, авторской книги на русском он так и не выпустил, более того, «Португальские сонеты Елизаветы Баррэт Браунинг» остались его единственной книгой на языке предков.

Особой гранью индивидуальности Астрова, в прошлом – ученика С. С. Прокофьева, было музыкальное, композиторское творчество. Пожалуй, музыка являлась тем наиболее существенным началом, что могло при жизни сблизить Цетлина, работавшего над своей последней книгой о «могучей кучке», напечатанной незадолго до конца Второй мировой войны, и Астрова, готовившегося сочетать композиторские интересы со службой в ООН. Однако создание ООН, устав которой вступил в силу 24 октября 1945 г., фактически совпало со смертью Цетлина, последовавшей в Нью-Йорке 10 ноября 1945 г.; к тому же Астров, как отмечалось выше, перебрался в Нью-Йорк только в 1946 г. Исходя из сказанного, а также с учетом того обстоятельства, что между смертью Цетлина и публикацией «Португальских сонетов Елизаветы Баррэт Браунинг» прошло более десяти лет, можно предположить, что Цетлин и Астров вряд ли совместно работали над осуществлением творческого замысла. Скорее всего рукопись перевода сонетов уже после кончины поэта была передана его вдовой Марией Самойловной Цетлин молодому сотруднику ООН Игорю Астрову, который, так или иначе внося свою лепту, опубликовал книгу с указанием имен двух переводчиков. И именно здесь «внутренняя» музыка с ее характерным осознанием плавности и гармонии, столь значимым и для Цетлина, и для Астрова, позволила сделать неразличимым их индивидуальное участие в подготовке перевода, представить результат сотворчества, отличающийся особым внутренним единством, сохранением всех перепадов настроения и образов, переходящих из сонета в сонет.

Лирическая героиня «Sonnets from the Portuguese», уже подготовившаяся к смерти, но неожиданно познавшая влюбленность, в первых произведениях цикла пытается оправдать свою нерешительность в развитии отношений тем обстоятельством, что Бог якобы наложил запрет на ее чувство. Цетлин и Астров, упростив сложную условную конструкцию II сонета, раскрывавшую смысл высшего запрета, при помощи эпитета «карающе-суров» сместили акцент на образ самого Бога, ср.: «...and replied / One of us <...> *that* was God, <...> and laid the curse / So darkly on my eyelids, as to amerce / My sight from

seeing thee, – that if I had died, / The deathweights, placed there, would have signified / Less absolute exclusion» [5, p. 26] [...и ответил / Один из нас <...> то был Бог, <...> и наложил запрет / Так зловеще на мои веки, чтобы отвратить / Меня от вида твоего, – что, если бы я умерла, / Груз смерти, наложенный на них, значил бы / Менее абсолютное отлучение] – «...**Карающе-суров**, / Один из нас – то был Господь – ответил. / Исчез видений мир, что был так светел. И образ твой окутал тьмы покров» [6, с. 221].

В том же сонете Баррет Браунинг использовала излюбленный ею параллелизм с отрицанием «пог» («ни»): «Men could not part us with their worldly jars, / **Nor** the seas change us, **nor** the tempests bend» [5, p. 26] [Люди не могли бы разлучить нас своим суетным раздором, / **Ни** моря не изменят нас, **ни** бури не согнут]; в русском переводе эта особенность оригинала оказалась утраченной, что привело к некоторому эмоциональному опрошению, ослаблению характерной пафосности: «Людские были б не страшны угрозы! / Моря ведь не зальют любви, и грозы / Ее не сломят...» [6, с. 221]. Нагнетание отрицаний характеризовало и XXXIX сонет Баррет Браунинг, в котором признавалась неспособность могущественных сил, изначально противостоявших человеку, сдержат напор его чувств и эмоций: «...because **nor** sin **nor** woe, / **Nor** God's infliction, **nor** death's neighbourhood, / **Nor** all which others viewing, turn to go, / **Nor** all which makes me tired of all, self-viewed, – / Nothing repels thee, <...> dearest, teach me so / To pour out gratitude, as thou dost good!» [5, p. 63] [...так как **ни** грех, **ни** горе, / **Ни** Божья кара, **ни** близость смерти, / **Ни** все, что другие, видя, отворачиваются, / **Ни** все, что утомляет меня, при размышлении, – / Ничто не сдерживает тебя, <...> дорогой, научи меня так / Изливать благодарность, как у тебя получается!]; синонимический ряд противопоставлений, в основном сохраненный Цетлиным – Астровым, был, однако, значительно ими сокращен, что снизило экспрессивность звучания переводного произведения, но никоим образом не воспрепятствовало раскрытию его оригинального замысла: «И раз тебя не могут оттолкнуть / **Ни** Божий гнев, **ни** близкой смерти жуть, / **Ни** все, что осуждали лицемерно / Другие, от чего устала я, / Хочу, чтобы признательность моя / Была, как доброта твоя, бесценна» [6, с. 240].

В XXXVII и XXXIX сонетах обращает на себя внимание привнесенное русскими переводчиками сравнение героини с татью (вором), не соотносимое ни с духом, ни с содержанием оригинальных текстов: «Лик ангела презревшего стихии / И небеса стяжавшего, **как тать**» (сонет XXXVII) [6, с. 240]; «В мир красоты вошла я **словно тать**, / Не отрешась житейского уродства» (сонет XXXIX) [6, с. 239]. Также в XXXVII сонете отказ интерпретаторов от буквальности трактовки способствовал облагораживанию художественного образа – морская свинья, млекопитающее отряда китообразных, «*porpoise*» была названа дельфином: «As if a shipwrecked Pagan, safe in port, / His guardian sea-god to commemorate, / Should set a sculptured **porpoise**, gills a-snort / And vibrant tail, within the temple-gate» [5, p. 61] [Как потерпевший кораблекрушение язычник, в безопасности в порту, / Чтобы почтить своего морского бога-хранителя, / Установил бы скульптуру **морской свиньи**, жабры дышащие / И трепещущий хвост, в храме] – «Так, кораблекрушенье потерпев, / Но выброшен на берег, скиф-язычник / Благословлял заступников привычных / *И бормотал им гимны нараспев. / И резал в камне неуклюжей лапицей /*

Дельфина в честь морского бога в капище» [6, с. 239]. К тому же, как видим, фрагмент расширен Цетлиным – Астровым с четырех до шести стихов за счет привнесения деталей, призванных подчеркнуть косноязычие героини, ее неспособность выразить словами восхищение своим возлюбленным, – тем самым основная идея сонета раскрыта в несколько ином ракурсе.

Привнесение Цетлиным – Астровым дополнительной детали в VIII сонете – сравнения жизни героини со старой циновкой – усиливает унизительно-презрительное отношение к земному бытию в его бледной пустоте, ничтожности, ненужности и горькой беспросветности, ср.: «...For frequent tears have run / The colours from my life, and left so dead / And pale a stuff, it were not fitly done / To give the same as pillow to thy head» [5, p. 32] [...Ибо частые слезы обесцветили / Мою жизнь и сделали ее такой мертвой / И бледной ненужной вещью, она совсем не подходит, / Чтобы положить ее как подушку тебе в изголовье] – «...но до того / Бедна вся жизнь моя и так бледна... / От слез бесчисленных выцвела она. / И в изголовье положить неловко / Ее тебе, *как старую циновку*» [6, с. 224].

Г. В. Адамович, высоко оценивший переводы Цетлина – Астрова из «Баррет Браунинг», в своем предисловии к изданию 1956 г. обращал внимание на допущенные вольности и приходил к выводу, что «за дословной верностью тексту переводчицы <...> вообще не гнались, не останавливаясь перед отступлениями» [7, с. 7]. По его мнению, отход от буквализма был, с одной стороны, вынужденной данью несовместимости законов и феноменов английского и русского языков, а с другой – выражал совершенно сознательную волю интерпретаторов. М. Форштетер в 1958 г. на страницах «Русской мысли» отзывался о предисловии Г. В. Адамовича как о «прекрасном», но отмечал при этом точность и бережность переводчиков [8, с. 5]. Согласно Ю. К. Терапиано, стремясь «главным образом сохранить самое важное, т.е. дух каждого сонета, общую его эмоциональную атмосферу, смысл главнейших образов», переводчицы пожертвовали тем, что было, на их взгляд, менее важным, прежде всего «абсолютной близостью к подлиннику, как в смысле размера, так и в отношении дословности перевода», позволили себе «ряд отступлений, пропусков или, наоборот, добавление каких-нибудь слов с целью яснее передать своеобразный, сложный, порой даже прихотливый, насыщенный религиозными отвлечениями и восторженностью текст подлинника» [9, с. 133]. Как видим, вольности Цетлина – Астрова в восприятии критиков русского зарубежья представлялись во многом оправданными и закономерными, преимущественно обусловленными спецификой языковых возможностей. Вместе с тем сама потребность в сопоставительном анализе во многом возникала благодаря билингвальной книге «Португальские сонеты Елизаветы Баррет Браунинг», в которой «издательство поместило против каждого русского перевода английский текст, предоставив тем самым возможность сличить каждую русскую строчку с оригиналом» [9, с. 133].

Примеры использования Цетлиным – Астровым «свободных» эквивалентов, а также привнесения переводчицами дополнительных художественных деталей в описания достаточно многочисленны, однако даже в тех случаях, когда отклонения меняют смысл того или иного фрагмента, не всегда можно говорить об интерпретационных ошибках и заблуждениях. Например, в VII сонете с помощью антонимичных понятий показано преобразование всего окружающего мира вместе с появлением возлюбленного в жизни героини:

«...*Дальние* брега / *Близки*, лишь ступит там твоя нога. / И станет край *чужой* страной *нашей*» [5, p. 224]. В XII сонете переводчики использовали оригинальный образ «инога края», чужбины [об использовании этого образа в русской литературе см.: 10, с. 5–6], помогавший достаточно образно и лаконично сказать о неведомом прежде любовном переживании, избежав при этом трактовки крайне сложного для интерпретации экспрессивного описания чувств в подлиннике Баррет Браунинг, ср.: «I should not love withal, unless that thou / Hadst set me an example, shown me how, / When first thine earnest eyes with mine were crossed, / And love called love...» [5, p. 36] [Я бы не любила тем не менее, пока ты / Не подал мне пример, не показал мне как, / Когда впервые твои искренние глаза с моими встретились, / И любовь вызвала любовь...] – «Мне б это чувство в душу не вошло, / Когда бы взор твой не открыл светло / Мне *край иной, казавшийся чужбиной*» [6, с. 226].

Сознавая необходимость более отчетливой прорисовки отдельных деталей, Цетлин – Астров нередко дополняли описания контрастными образами, насыщали их изобразительными и выразительными эпитетами, что, например, можно видеть в XXVII сонете, где в рассказе о чудесных изменениях в судьбе героини использовался контраст лужайки, на которой растут асфодели, и леса, причем в первом случае употреблялся эпитет «златоокий», а во втором – «темный», что подчеркивало авторские симпатии: «Как тот, кто проникает в мир чудес, / С *лужайки златооких асфоделей* / Оглядывается на *темный лес* / Земных страстей в покинутом пределе» [6, с. 234]; в оригинальном тексте преобладали скорее спонтанно-эмоциональные, нежели продуманные, выверенные детали, что придавало мыслям лирической героини определенную сумбуренность, оправданную в силу ее психологического состояния: «As one who stands in dewless *asphodel* / Looks backward on the tedious time he had / In the upper life...» [5, p. 51] [Как тот, кто стоит среди *асфоделей*, сухих без росы, / Оглядывается на утомительные времена, которые были у него / В прежней жизни...].

При переводе первых строк XXV сонета, ассоциирующих горести героини с украшением – «нитью жемчужин» («A heavy heart, Belovèd, have I borne / From year to year until I saw thy face, / And sorrow after sorrow took the place / Of all those natural joys as lightly worn / As *the stringed pearls*, each lifted in its turn / By a beating heart at dance-time...» [5, p. 49] [Тяжелое сердце, Любимый, несла я / Из года в год, пока я не увидела твоего лица, / И печаль за печалью занимала место / Всех тех естественных радостей, что легко носятя / Как *нить жемчужин*, каждая из которых в свою очередь поднимается / Биением сердца во время танца...]), Цетлин – Астров считают необходимым сделать более отчетливым едва намеченное в подлиннике противопоставление героини и окружающих ее людей, в результате чего возникает контекстуальная антонимия образов ожерелья скорби и нити алмазов веселья: «Я сердце, как тяжелый груз, несла. / Со скорбью скорбь сплеталась в *ожерелье*. / Так у других, чья жизнь не тяжела, / На *нить алмазы* нижутся веселья, / И эта нить вздымается, светла, / От сердца легкого биенья...» [6, с. 233].

При сравнении героини, которой трудно поверить в реальность своего счастья, с церковным служкой, потерявшим сознание во время совершения обряда, Цетлин – Астров в XXX сонете предложили ряд дополнительных нюансов, позволивших скорректировать нарочитую прерывистость и спутанность описания Баррет Браунинг, придать ему большую отчетливость по-

средством выпуклого противопоставления света («светлый хор») и мрака («мрак неведомых пустынь»), вступивших в борьбу за человеческую душу, ср.: «...The acolyte / Amid the chanted joy and thankful rite / May so fall flat, with pale insensate brow / On the altar-stair. I hear thy voice and vow, / Perplexed, uncertain, since thou art out of sight, / As he, in his swooning ears, the choir's amen» [5, p. 54] [...Служащий / Среди радостных песнопений и обрядов благодарности / Может так упасть с бледным бесчувственным челом / На ступени алтаря. Я слышу твой голос и клятву, / Спутанные, неясные, так как ты невиден, / Как он, в обмороке, аминь хора] – «Как будто *светлый хор* поет, пророча / Блаженство в храме, озаряя тьму / Молящихся, но в ладанном дыму / Вдруг служка оземь грохнется, точь-в-точь я. / Еще звучит торжественно аминь. / Но всюду *мрак неведомых пустынь*, / Хоть в отдаленье голосу я внемлю» [6, с. 235].

Подобным же образом отмеченная в XIII сонете неготовность героини к стремительному развитию отношений с возлюбленным («...I stand unwon, however wooed, / And rend the garment of my life, in brief, / By a most dauntless, voiceless fortitude» [5, p. 37] [...Я стою незавоеванная, однако оказавшая расположение, / И срываю облачение моей жизни, грубо, / С самой бесстрашной, безгласной стойкостью]) усиливается в переводе благодаря мотиву преддверья, который позволяет, несмотря на утрату экспрессии подлинника, выразительно и вместе с тем емко, лаконично передать основную мысль: «Еще стою я робко у *преддверья*, / Проникнуть в новый мир не пробил час» [6, с. 227]. Впоследствии (в XXXVI сонете) русскими переводчиками используется еще один образ, во многом близкий «преддверью» в новый, чудесный мир, – это образ окна, обращенного в расцветший весенний сад; и вновь героиня боится двинуться навстречу судьбе, растворить окно: «Но свет небесный был еще так нов, / Что я боялась растворить *окно* / В весенний сад, внезапно весь расцветший» [6, с. 238]; в английском оригинале мысль передана при помощи образа «позолоченной светом бегущей вперед тропы» («light that seemed to gild the onward path»), более буквально соотносимого с понижающим сонет мотивом жизненного пути: «...I rather thrilled, / Distrusting every light that seemed to gild / The onward path, and feared to overlean / A finger even...» [5, p. 60] [...Я была скорее объята трепетом, / Не доверяя свету, который, казалось, золотил / Тропу впереди, и боялась согнуть / Палец даже...].

Идея отказа от прошлого в стремлении к другому, совершенно новому будущему, выраженная Баррет Браунинг в XLII сонете («*My future will not soru fair my past*» [5, p. 66] [«*Мое будущее не повторит точно моего прошлого*»]), раскрывается Цетлиным – Астровым посредством обширного толкования, в которое введены оригинальный мотив пророчества и две пары контекстуально антонимичных понятий («творчество» – «разруха», «красота» – «безобразье»): «*Меж будущим и прошлым нету связи*» / <...> / <...> и в этой фразе / *Пророчество* для нас звучало двух: / Рожденье *творчества* среди *разрух*, / Виденье *красоты* среди *безобразья*» [6, с. 241]. Восходящий к Библии образ посоха, на котором появляются зеленые листья (в русском переводе – «побеги весны»), усыпанные жемчужинами росы, символично показывает перемены в душе и в жизни лирической героини Баррет Браунинг. Выразительность эпизода усилена в переводе введением двух контрастных эпитетов – «тернистый» (в синтагме «тернистый путь») и «пыльный» (в синтагме «пыльный посох»), призванных акцентировать всю невзрачность окружаю-

щего мира и тем самым еще сильнее раскрыть авторское восприятие цветения посоха как большого светлого чуда: «И я, пройдя *тернистый* путь земли, / Узрела, как расцвел мой *пыльный посох* / Побегам весны в жемчужных росах» [6, с. 241]; для английского оригинала значима обыденность ситуации, предварявшей чудо, в связи с чем используются упоминание «привычных проблем» («natural ills») и соотнесение образа героя и пилигрима («pilgrim»): «...Then I, long tried / By *natural ills*, received the comfort fast, / While budding, at thy sight, my *pilgrim's staff* / Gave out *green leaves with morning dew* impearled» [5, p. 66] [...Потом я, долго испытываемая / Привычными проблемами, быстро получила успокоение, / Тогда как, набухая при виде тебя, мой посох пилигрима / Дал зеленые листья в жемчужинах утреней росы].

Испытывая боязнь и сомнения в своей неожиданной любви, пытаюсь доказать невозможность искренних отношений, лирическая героиня представляла образы, разводившие ее с возлюбленным по разным полюсам, – «a guest for queens to social pageantries» («гость королев на светских церемониях»), «chief musician» («главный музыкант») и «a poor, tired, wandering singer» («бедный, уставший, скитающийся певец»), «lattice-lights» («светлый плен») и «the dark» («тьма»). В IV сонете статусные различия показаны через противопоставление дворца («palace») возлюбленного и собственного убогого жилища девушки: «Look up and see the casement broken in, / The bats and owlets builders in the roof! / My *cricket* chirps against thy mandolin» [5, p. 28] (подобную параллель см.: [11, с. 205]) [Взгляни и увидишь, оконная створка сломана, / Летучие мыши и совы обустроились под крышей! / Мой *сверчок* верещит на фоне твоей мандолины]. Цетлин – Астров сократили фрагмент за счет пропуска отдельных деталей, таких как сломанная оконная створка, пение сверчка, а также заменили мандолину – реальный музыкальный инструмент – на «звонкую лиру» как символ и атрибут поэтов: «Здесь гнезда сов. Летучие здесь мыши / Кружатся под навесом ветхой крыши. / К чему тут лира звонкая?..» [6, с. 222]. Вместе с тем контраст в переводном тексте усилен характеристикой дома девушки – «жилища мрачного, приюта скуки» [6, с. 222], тогда как в оригинале говорится лишь о бедности щеколды на входной двери («this house's latch too poor» [5, p. 28] [«щеколда этого дома слишком бедна»]).

В XX сонете, в котором лирическая героиня соглашается оставить свои мысли о духовной идеальной жизни и задержаться на земле, чтобы любить, высказывается предположение о возможности сосуществования возлюбленных не только на небесах («...In mounting higher, / The angels would press on us and aspire / To drop some golden orb of perfect song / Into our deep, dear silence...» [5, p. 46] [...При подъеме выше, / Ангелы торопили бы нас и устремляли бы / Бросать золотой шар совершенной песни / В нашу глубокую, милую тишину...]), но и в земной реальности, где искренность чистых душ обязательно окажется сильнее всех пагубных людских прихотей и пороков: «...Let us stay / Rather on earth, Belovèd, – where the unfit / Contrarious moods of men recoil away / And isolate pure spirits, and permit / A place to stand and love in for a day» [5, p. 46] [...Давай останемся / Лучше на земле, любимый, – где негодные / Пагубные людские прихоти отступают / И выделяют чистые души и уступают / Место, чтобы остаться и любить днем]. Цетлин – Астров, изначально обозначая две возможные сферы существования душ – «край долъ-

ний» и «горный край» («Из *края дальнего*, любимый, не спеши / Проникнуть в *горный край*, что брезжит вслед могилы» [6, с. 231]), подробно характеризуют земной предел, причем посредством перечисления, вполне соответствующего желанию героини остаться, нарочито затягивают действие («Мне любо здесь пока побыть в земной глуши, / Вне звездных совершенств, ценя уют наш милый. / Уйдем в *молчание*, в *бескрылие*, в *застой*» [6, с. 231]) и далее, посредством пафосной концовки, характеризующейся нагромождением метафор («гром <...> торжественных созвучий», «шар песни золотой», «водопад гармонии певучей») воссоздают идеальный мир: «Пред тем как в *гром* войти *торжественных созвучий*, / Где сонмы ангелов *шар песни золотой* / Бросают в *водопад гармонии певучей*» [6, с. 231].

Признавая лирическую героиню побежденной в любовной схватке, Баррет Браунинг обращается в XVI сонете к военной теме, наполняя лирическое произведение лексемами и синтагмами соответствующего тематического ряда, такими как «crushing low» («разящий удар»), «vanquished soldier» («побежденный солдат»), «sword» («меч»), «bloody earth» («окровавленная земля»), и акцентируя внимание на мотивах борьбы и завоевания: «...conquering / May prove as lordly and complete a thing / In lifting upward, as in crushing low! / And as a vanquished soldier yields his sword / To one who lifts him from the bloody earth, – / Even so, Belovèd, I at last record, / Here ends my strife» [5, p. 40] [...завоевание / Может оказаться благородным и совершенным / В подъеме, так же как и в разящем ударе! / И как побежденный солдат отдает свой меч / Тому, кто поднимает его с окровавленной земли, – / Даже так, возлюбленный, я, наконец, пишу, / Здесь заканчивается моя борьба]. Русские переводчики следуют английскому автору, однако несколько нарушают логику событий, утверждая, что поражение героини, уступающей возлюбленному, приводит к обретению любви, которая облагораживает, спасает, поднимает ее дух, тогда как дух побежденного солдата в любой другой ситуации вряд ли мог быть на высоте: «...Победы нет светлей, / Чем милость к побежденным. Пожалей / И ты меня, *чей дух тобою поднят*. / Как к ратнику во прахе и в крови, / Склонись великодушно, и тебе я / Отдам свой гордый меч» [6, с. 228].

Сохранив большинство значимых реалий сонетного цикла, переводчики вместе с тем допустили и отдельные опущения, лишившие оригинальный текст характерной для него глубины. Так, Баррет Браунинг напоминает об *Аорне* – естественном укреплении на скале, взятие которого было необычайно трудной, но необходимой задачей во время военного похода Александра Македонского в Индию, начатого в 327 г. до н.э.; овладение скалой стало одним из подвигов Александра, согласно преданию превзошедшего самого Геракла, вынужденного в свое время отступить: «This weary minstrel-life that once was girt / To climb *Aornus*, and can scarce avail / To pipe now 'gainst the valley nightingale / A melancholy music...» [5, p. 35] [Эта изнуряющая жизнь менестреля, который однажды был наделен божественной силой / Покорить *Аорн*, и может вряд ли помочь / Теперь соловью в долине, играя на свирели / Унылую музыку...]. Как видим, *Аорн* упомянут в сонете в переносном значении при характеристике постижения чего-либо непреодолимого посредством обретения божественной силы. Этот аспект описания полностью утрачен Цетлиным – Астровым, отметившими лишь усталость менестреля от блужданий, от бесконечных поисков в жизни: «...Не на предельном рубеже ли /

Стою, блуждающий, усталый менестрель? / Трель соловьиная глушит мою свирель» [6, с. 226].

В концовке XI сонета Баррет Браунинг интерпретирует дарованную свыше благодать, милость («ггасе»), используя для этого параллельные конструкции, характеризующиеся внутренним противопоставлением: «*To live on still in love, and yet in vain, – / To bless thee, yet renounce thee to thy face*» [5, p. 35] [*Продолжать жить* все еще в любви, и *все же* напрасно, – / *Благословлять тебя, все же* отвергать тебя в лицо]. В переводе Цетлина – Астрова своеобразии синтаксической структуры оригинала не сохранено, однако, благодаря нагнетанию глаголов, подчеркивавших действия героини во имя любви к поэту, описание не только передало характерный психологизм, но и стало более напряженным, эмоционально насыщенным: «*Любить тебя* и жить, хотя бы и напрасно, / *Благословлять тебя*, молиться за тебя, / Но отрицать в глаза любовь мою, любя» [6, с. 222].

Уход от интерпретации отдельных реалий приводил Цетлина – Астрова не только к опрощениям в трактовке оригинальных произведений, но и к вольностям, которые вряд ли можно считать допустимыми. Так, в XI сонете упомянуты очевидные проявления жестокости, такие как безжалостность мусульман и гяуров, прикрывающих улыбку платком, и соскальзывающий с ореха «белый зуб Полифема» – персонажа древнегреческой мифологии, жестокого киклопа, сына Посейдона и нимфы Фоосы, влюбленного в Галатею, но, согласно Феокриту, отвергнутого ею: «...Mussulmans and Giaours / Throw kerchiefs at a smile, and have no ruth / For any weeping. Polypheme's white tooth / Slips on the nut if, after frequent showers, / The shell is over-smooth...» [5, p. 64] [...Мусульмане и гяуры / Прикрываются платком при улыбке и не испытывают жалости / К плачу. Белый зуб Полифема / Соскальзывает с ореха, если, после обильной слюны, / Скорлупа слишком гладкая...]. Эта цепочка образов необходима Баррет Браунинг для противопоставления жестокости мира еще более страшному – жестокости внутренней сущности человека, способной «превратить то, что называют любовью, в то, что ненавидят или предают забвению» («will turn the thing called love, aside to hate or else to oblivion» [5, p. 64]). Русские переводчики не только опустили цепочку значимых образов, но и коренным образом переакцентировали описание, сделав основополагающей мысль о необходимости самопожертвования в любви и используя новые мотивы – пылания и пепла, тягот оков и страха перед будущим: «Но если в ней <в любви> самопожертвованья нет, / Пылание страстей сулит лишь пепла грудю. / Пусть горе и болезнь тяготами оков / Страшат дрожащего перед судьбою грозной» [6, с. 222].

Заключительный текст выглядит необычайно эффектно в русском переводе и в силу того, что на фоне канонической формы других произведений цикла содержит нарочитое отступление, характеризующееся намеренным приданием ему дополнительного объема (15 стихов вместо 14), приводящего к созданию так называемого *сонета с кодой* (или «хвостатого» сонета). «Французская» манера рифмовки сонета, заключающаяся в обилии опорных согласных в женских рифмах, не свойственна ни переводам, ни оригинальному творчеству Цетлина и выдает преобладание манеры французского поэта, в данном случае – Астрова, большая часть произведений которого написана по-французски.

Отмечая заслугу Цетлина и Астрова, ставших «авторами первого перевода на русский язык одного из выдающихся произведений английской поэзии девятнадцатого века», Ю. К. Терапиано признавал, что результат их работы не совершенен – «кое-что сдвинуто, кое-что сокращено и пропущено», но при этом «основная нота, чувство и основные образы сохранены и, <...> в основном, переданы верно» [9, с. 134]. Не менее высокой оказалась и конечная оценка Г. В. Адамовича, отметившего вклад Цетлина и Астрова в развитие русского поэтического перевода: «<...> перевод стихов именно стихами – русская литературная традиция, установленная еще Жуковским, и, переложив на русский язык один из памятников английской поэзии прошлого века, Михаил Цетлин и Игорь Астров оказались этой традиции верны и заслужили особую благодарность всех тех, кому в подлиннике сонеты Елизаветы Баррэт Браунинг недоступны» [7, с. 7]. Подобные отклики свидетельствовали о том, что появление «Португальских сонетов Елизаветы Баррэт Браунинг» стало значимым событием в литературе русского зарубежья конца 1950-х гг. К сожалению, долгое время первый русский перевод «Sonnets from the Portuguese» оставался известен лишь в эмигрантской среде; его публикация в России состоялась только в 2011 г. [6, с. 219–243].

Список литературы

1. Португальские сонеты Елизаветы Баррэт Браунинг / пер. М. Цетлина, И. Астрова ; предисл. Г. Адамовича. – Нью-Йорк : Experiments, 1956. – 96 с.
2. **Винокур, Н.** «Всю нежность не тебе ли я несу...»: Альбом Марии Самойловны Цетлиной / Н. Винокур // Наше наследие. – 2004. – № 4 (72). – С. 52–67.
3. **Хазан, В.** «От книги глаз не подыму» (О личности и творчестве Михаила Цетлина) / В. Хазан // Цетлин (Амари) М. О. Цельное чувство: Собрание стихотворений / общ. ред., сост., подгот. текста и ком. В. Хазана. – М. : Водолей, 2011. – С. 262–303.
4. <О подготовке М. О. Цетлиным к печати поэмы «Декабристы» и «Антологии английской поэзии»> // Русская книга. – Берлин, 1921. – № 2. – С. 31.
5. Sonnets from the Portuguese by Elizabeth Barrett Browning. – L. : George Bell, 1898. – 72 p.
6. **Цетлин (Амари), М. О.** Цельное чувство: Собрание стихотворений / М. О. Цетлин (Амари) ; общ. ред., сост., подгот. текста и ком. В. Хазана. – М. : Водолей, 2011. – 400 с.
7. **Адамович, Г. В.** Предисловие / Г. В. Адамович // Португальские сонеты Елизаветы Баррэт Браунинг / пер. М. Цетлина, И. Астрова. – Нью-Йорк : Experiments, 1956. – С. 5–8.
8. **Форштетер, М.** Морис Сандоз: (Имитация «Португальских сонетов» Елизаветы Баррет Броунинг) / М. Форштетер // Русская мысль. – Париж, 1958. – 18 февр. (№ 1175). – С. 5.
9. **Терапиано, Ю. К.** Рец. на кн.: Баррэтт-Браунинг, Е. Португальские сонеты / пер. Михаила Цетлина и Игоря Астрова ; предисл. Георгия Адамовича. – Нью-Йорк, 1956 г. – 96 с. / Ю. К. Терапиано // Опыты : литературный журнал / под ред. Ю. П. Иваска. – Нью-Йорк, 1957. – Кн. 8. – С. 133–134.
10. **Жаткин, Д. Н.** Ода сельскому уединению / Д. Н. Жаткин // Русская речь. – 2009. – № 5. – С. 3–11.
11. **Жаткин, Д. Н.** Традиции творчества Дж.-Г. Байрона и байронические мотивы в лирике И. И. Козлова / Д. Н. Жаткин, С. В. Бобылева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 203–206.

Жаткин Дмитрий Николаевич

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой перевода
и переводоведения, Пензенская
государственная технологическая
академия, академик Международной
академии наук педагогического
образования, член Союза писателей
России, член Союза журналистов России

E-mail: ivb40@yandex.ru

Zhatkin Dmitry Nikolaevich

Doctor of philological sciences, professor,
head of sub-department of interpretation
and translation science, Penza State
Technological Academy, fellow
of the International Academy of sciences
of pedagogical education, Russian
Writers' Union member, Russian
Journalists' Union member

Ионова Елена Леонидовна

старший преподаватель, кафедра
иностраных языков, Пензенский
государственный университет
архитектуры и строительства

E-mail: ivb40@yandex.ru

Ionova Elena Leonidovna

Senior lecturer, sub-department of foreign
languages, Penza State University
of Architecture and Construction.

УДК 820

Жаткин, Д. Н.

Книга переводов М. Цетлина и И. Астрова «Португальские сонеты Елизаветы Баррэт Браунинг» (Нью-Йорк, 1956) в истории русского восприятия творчества английской поэтессы / Д. Н. Жаткин, Е. Л. Ионова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 77–88.

АРХАИЗАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ ПРИЧИНЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению выхода из активного употребления русской лексики цвета. В центре научного внимания оказались причины архаизации значительного пласта русской цветовой лексики. Анализ языковых фактов показывает, что причины архаизации цветообозначений непосредственно связаны с их особенностями: с активностью словообразовательных процессов; неразвитостью исторической многозначности, в том числе оценочной; ограниченной валентностью, обусловленной неразвитостью семантического объема цветového слова; неясностью этимологии. Поставленные вопросы остаются открытыми и приглашают к продолжению научного анализа.

Ключевые слова: архаизация, цветообозначение, словообразовательная активность, историческая многозначность, валентность, семантический объем, этимология.

Abstract. The article is devoted to studying the exit of the Russian lexicon of color from the active use. In the center of scientific attention there are reasons of archaization of a considerable layer of Russian color lexicon. The analysis of the language facts shows that the reasons of archaization of color designation are directly connected with their features: with activity of word-formation processes; backwardness of a historical polysemy including the estimated one; with the limited valency caused by backwardness of semantic volume of a color word; with an etymology ambiguity. These questions remain open and invite to continuation of the scientific analysis.

Key words: archaization, color designation, word-formation activity, historical polysemy, valency, semantic volume, etymology.

В статье представлен анализ исторических изменений в русской лексике цвета: архаизация цветолексем в истории языка. Усиление диахронического подхода при изучении языковых явлений в последние десятилетия обусловлено его наибольшей объяснительной силой по сравнению с синхроническим, что увеличивает степень верифицированности научных выводов. Именно это и определяет актуальность исследования.

Научная новизна работы состоит в качественно новом объяснении причин исторических изменений в лексике цвета, которое детерминируется особенностями архаизированной лексики.

В ходе научного анализа использовались следующие основные методы: интегральный, сопоставительный, сравнительно-исторический и историко-сравнительный.

Материалом для исследования послужила архаичная колоративная лексика, полученная в результате сопоставления лексики цвета, представленной в «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И. И. Срезневского и «Словаре русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой. Сравнение показало, что из 190 цветообозначений, обнаруженных в словаре И. И. Срезневского, архаизировалось 66, т.е. приблизительно 35 % от общего числа. Среди них – 38 имен прилагательных, 17 имен существительных, 11 глаголов. Перечислим их вместе со значениями: *надрусый* «русый», *перушество* «русость», *прорусость* «русость, русый цвет», *редрый* «бурый,

рыжий, красноватый», *родриться* «быть красным, краснеться», *родрый* «красный, рыжий», *росый* «русый», *рудожелтый* «красновато-желтый», *румянство* «румянец (о цвете лица)», *румяние* «цвет здорового тела», *русость* «русый цвет», *рыждий* «рыжий, красновато-бурый», *обрыдаться* «краснеть, стыдиться»; *очервить* «обагрить, залить красным (преимущественно о крови)», *очервиться* «обагриться (кровью)», *очермление* «обагрение, орошение красным (преимущественно кровью)», *очермнить* «сделать красным, обагрить», *учермень* (*ючермень*) «красный, красноватый», *червасный* «окрашенный в красную краску», *червеный* «красный», *червень* «красный цвет, краснота» «красная краска, киноварь», *червец* «красный цвет, красное поле в ткани», «драгоценная ткань пурпурового цвета», «название драгоценного камня (рубина?)», *червлень* «красная краска», «красная нить», «червленная ткань», *червчатый* «красный», *черленый* «красный», *чермень* «красный цвет, румянец», *черменьство* «краснота, красный цвет», «горячность», *чермнеться* «краснеться», *чермноваться* «краснеться, покрываться красным цветом», *чермнзорный* «с красным блеском», *чермный* «красный, багряный», «огненно-красный, рыжий (о волосах)», «огненный», «огнекрасный (в образных выражениях)», *черчатый* «красный»; *багор* «червленый цвет», «ткань червленого цвета и одежда из нее», *багр* «багряный, червленый», *багрение* «окрашивание в багр», *багреник* «приготовитель багра», *багроваться* «багриться», *убагрить* «окрасить пурпуром», *убагрый* (*юбагрый*) «светло-багряный», «светлосиний»; *пелесый* «темный, бурый», «серый, сероватый», «пестрый, цветной» – *пропелесый* «серый, сероватый» – *преполесый* «серый» – *плавый* «желтоватый, зрелый» – *половый* «беловатый, изжелта белый», «в белых пятнах», «зрелый», *тагашевый* (*тугашевый*) «синий» – *тагашиный* «синий» – *тагашиный* «синий», *брощение* «краснота, червленость» – *брощ* «червлень, красная краска, пурпур», *зекрый* (*изекрый*) «голубой, голубоватый, голубоглазый», *сереный* «белый (о конской масти)» – *среный* «белый, белосерый (о конской масти)», *болкатый* «черный», *броный* «белый, светлый (о коне)», *грений* «белый (о масти коня)», *куруый* «каурий, карий», *насусный* «двухцветный, двух противоположных цветов, например черный с белым» [1].

В ходе дальнейшей работы нами привлекались материалы таких словарей, как «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, «Словарь древнерусского языка XI–XIV вв.» под редакцией Р. И. Аванесова, «Словарь русских народных говоров», «Словарь русского языка XI–XVII вв.», «Словарь церковно-славянского и русского языка», «Этимологический словарь русского языка» А. Преображенского, «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера, «Этимологический словарь русского языка» Г. П. Цыганенко, «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П. Я. Черных.

Рассмотрим подробно особенности цветолексем, определившие их выход из активного состава русского языка. Среди цветообозначений-архаизмов четко выделяются группы, очень активные в образовании словообразовательных связей или, наоборот, неспособные к созданию словообразовательных гнезд. И то, и другое, как показывают языковые факты, способствовало архаизации цветолексем.

1. Избыточность словообразовательных связей

Цветообозначения, развившие наибольшую словообразовательную активность, можно разделить по древним корням на три группы:

1) *rudh- (*надрусый/надрус, прерушество, прорусость, редрый, родрится, родрый, росый, рудожелтый, румянство, русость, обрыдати, обрыдатися*);

2) *červ-, *čerm- (*очервить, очервиться, очервление, очермнить, учермень/ючермень, червасный, червеный, червень, червец, червлень, червчатый, черлennyй, чермень, черменьство, чермнеться, чермноваться, чермнозорный, чермный, черчатый*);

3) *bagъr- (*багор/багр, багрение, багреник, багроваться, убагрить, убагрый/юбагрый*).

Как видно из приведенного материала, наибольшую словообразовательную активность в истории русского языка развивали цветообозначения, передающие оттенки красного цвета.

Слишком выраженная словообразовательная активность цветообозначений с корнями *rudh-, *červ-/ *čerm-, *bagъr- была уравновешена общеязыковыми тенденциями к экономии языковых средств и к отбору лексических средств.

В современном русском языке и его диалектах сохранилось незначительное количество цветообозначений, имеющих указанные выше корни. Корень *bagъr- оказался самым продуктивным: мы до сих пор употребляем, хотя и редко, слова *багрец, багри'ть, багровый, багрный* и приставочно-суффиксальные образования от них; корень *rudh- наблюдается реже: *рудой и рудый (рыжий), русый, русеть, светло-русый*; корень *červ-/ *čerm- обнаружен лишь в двух словах: *червонный и червленьный*.

2. Неспособность к образованию активных словообразовательных связей

Данное явление прямо противоположно рассмотренному выше. Цветообозначения не удовлетворяли язык пассивным развитием словообразовательных связей или даже его отсутствием. Такое «поведение» слов противоречило другой общеязыковой тенденции – тенденции к избыточности языковых средств.

Приведем примеры колоративов, не развивших словообразовательной активности в истории русского языка.

Бронный/броний (о коне – белый, седой). В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля и «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера к данному цветообозначению было найдено шесть (с фонетическим вариантом) однокоренных слов: *бронеть* (спеть, зреть – о колосе; белеть, сесть), *бронь* (спелый колос овса), *бронистый, бронастый* (колосистый – об овсе), *брониться, бруниться* (колоситься – об овсе), *бронец* (название растения).

Ф. Г. Одинцов, занимавшийся изучением гиппологизмов (т.е. слов, обозначающих породы лошадей), в статье «К истории русских гиппологических обозначений» [2] предположил, что в русский язык прилагательное *бронный* пришло от чехов, торговавших своими конями в Древней Руси. Потребность в слове начала отпадать с прекращением этой торговли.

В чешском языке, впрочем, как и в других западнославянских языках, данное цветообозначение до сих пор широко употребляется в качестве названия лошадиной масти.

Пелесый («темный, бурый», «серый, сероватый», «пестрый, цветной»). Из родственных слов удалось найти (в «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И. И. Срезневского, «Словаре рус-

ского языка XI–XVII вв.», «Словаре церковнославянского и русского языка») всего два приставочных образования: *пропелесый* «серый, сероватый», *преполесый* «серый».

Плавый/половый (желтоватый, зрелый, изжелта-белый). Однокоренные слова этого цветообозначения до сих пор существуют в говорах: *половогривый* (светлогривый (о коне)), *половелый* (то же, что плавый), *половеть* (делаться изжелта-белым).

Тагаший (синий): *тагашевый/тугашевый* (синий), *тагашиный* (синий). Все эти прилагательные были найдены только в словаре И. И. Срезневского. Как видно из примеров, цветообозначение образовало от себя с помощью суффиксов два прилагательных, и на этом словообразовательная цепочка прервалась.

Брош (червленый, красная краска, пурпур): *брощение* (краснота, червленость), *броща* (то же, что брош), *брощити* (красить в красную краску). Однокоренные слова не встречаются в говорах, они были найдены в «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И. И. Срезневского, «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.» и «Словаре русского языка XI–XVII вв.»

(И)зекрый (голубой, голубоватый, голубоглазый). Однокоренных слов найдено не было.

Сереный, сренный/срений (белый, бело-серый (о конской масти). Однокоренных слов не было найдено ни в одном из использованных словарей.

Ф. Г. Одинцов справедливо замечает в упомянутой нами статье, что цветообозначение *сренный*, наряду с *бронный*, было архаичным уже в ранней восточнославянской письменности. Следовательно, данные цветообозначения уже тогда были неспособны к развитию словообразовательных связей, чем и объясняется отсутствие однокоренных слов в изученных словарях.

Болкат (черный (о цвете кожи)). Также не имеет в русском языке родственных слов. Встречается всего один раз в «Хождении за три моря» Афанасия Никитина при описании жителей Индии. И. И. Срезневский сравнивает это цветообозначение с валашским, т.е. молдавским: *бълцат* «темноцветный». «Словарь русского языка XI–XVII вв.» разделяет с ним такое сравнение. Поскольку Афанасий Никитин был купцом, данное слово он мог услышать в ходе торговых дел от иностранных купцов.

(И)грений (белый (о масти коня)). Однокоренные слова были обнаружены в «Словаре русского языка XI–XVII вв.»: *игренець*, м. (конь игреновой масти), *игренина* (о масти лошади, о пятне светло-рыжего цвета), *игриненый* (то же, что игрений), *игренка*, *игренчик* (игреняя лошадь).

Насусный (двухцветный, двух противоположных цветов, например черный с белым). Не имеет однокоренных слов в русском языке.

3. Незрелость исторической многозначности, в том числе оценочной семантики

Цветообозначения, вышедшие из активного употребления, не развили в истории русского языка многозначность. Расширение семантического объема слова в истории языка – семасиологическая закономерность, поэтому незрелость исторической многозначности не что иное, как аномалия. Правда, необходимо помнить, что не все слова и значения отражены в памятниках письменности. Ограниченная семантика сужает сочетаемость слов, а это влечет к ослаблению утверждения слова в языке.

В качестве примеров неразвитой исторической многозначности можно привести следующие колоративы:

Бронный

1) (о коне) белый [1, т. I, с. 180]; 2) название светлой конской масти [3, вып. 1, с. 337]; 3) белый, плавый, седой [4, т. I, с. 132].

Болкатый

1) черный [1, т. I, с. 145]; 2) темнокожий? [3, вып. 1, с. 282].

Насусный

1) двуцветный, двух противоположных цветов, например черного и белого [1, т. II, с. 339]; 2) двухцветный, двух противоположных цветов [3, вып. 10, с. 279].

Багреник – приготовитель багра (краски) [1, т. I, с. 38].

Брощение

1) краснота, червленость [1, т. I, с. 180–181]; 2) багряная окраска [3, вып. 1, с. 339].

Надрусый – русый [1, т. II, с. 283].

Прерушество – русость [1, т. II, с. 1688].

Рудожелтый

1) красновато-желтый [1, т. III, с. 188]; 2) оранжевый, красновато-желтый [3, вып. 22, с. 235]; 3) искрасна-желтый [5, т. IV, с. 73].

Русость

1) русый цвет [1, т. III, с. 198]; 2) свойство, качество по знач. прил. русый [3, вып. 22, с. 259].

Рыждий

1) рыжий, красновато-бурый [1, т. III, с. 210]; 2) то же, что рыжий [3, вып. 22, с. 274].

Очервить – обагрить, залить красным (преимущественно о крови) [1, т. II, с. 849; 3, вып. 14, с. 95–96].

Очервление

1) обагрение, орошение красным (преимущественно кровью) [1, т. II, с. 849]; 2) обагрение (кровью) [3, вып. 22, с. 96].

Очермнить – сделать красным, обагрить [1, т. II, с. 849; 3, вып. 22, с. 96].

У(ю)чермень – красный, красноватый [1, т. III, с. 1343].

Червасный – окрашенный в красную краску [1, т. III, с. 1555].

Червеный – красный [1, т. III, с. 1555].

Черлений – красный [1, т. III, с. 1558–1559].

Чермень – красный цвет, румянец [1, т. III, с. 1560].

Чермнозорный – с красным блеском [1, т. III, с. 1559].

Черчатый – красный [1, т. III, с. 1570].

Тагаший – синий [1, т. III, с. 911].

Курыый

1) каурыый, карий [1, т. II, с. 1380]; 2) каурыый [3, вып. 8, с. 142].

4. Ограниченная валентность

Многие из цветообозначений, вышедших из активного употребления, сочетались с ограниченным числом слов. От одного (в этом случае – моновалентность) до четырех-пяти. Например:

Бронный – сочетается только со словом «конь»: «Главизна же есть и евангелистомъ Богословець, бронь конь наречется и сын громный (Ж. Андр. Юрод.) ВМЧ, Окт. 1-3, 1809. XVI в ~ XII в.» [3, вып. 1, с. 337].

(И)грений – сочетается только со словами «конь» и «мерин»: «Украли... воровские люди... мерина нарыже игренного. А. кунгур, 236, 1696 г.», «Взял у Оринки кон(ь) игрен(ь). Дух. и дог. гр., 351, 1503» [3, вып. 6, с. 82].

Серений – сочетается со словами «конь» и «окончины» (т.е. окна): «На конихъ сереныхъ (Апок. XIX, 14) Вост. II, 170, XIV в.», «24 окончины полотняныхъ, сереные, въ рамахъ липовыхъ, все ветхи. Заб. Дом. Быт. I, 515, 1687 г.» [3, вып. 24, с. 89].

Насусный – сочетается со словами «волосы» и «усы» при портретной характеристике человека: «Власи главнии (у апостола Павла) насусьни и ву-си. Сим. обих. книгоп., 1, XV в.» [3, вып. 10, с. 279].

Багр – выступая как имя существительное, может употребляться без зависимых слов и входить в сравнительные обороты. Как имя прилагательное сочетается со словами «столп» и «ризы» (одежда): «**Аще ли бѹдѹтъ (грѣхи) яко багрѣрь, то яко воскъ ѹвѣлю.** Ис. I, 18» [3, вып. 1, с. 63], «**Стѣлпѣ единокамѣнь и всѣь багрѣ.** Георг. Ам.», «**Видѣхѹ женѹ багры ризы носящи.** Жит. Висар. Мит. Июн. 64» [1, т. I, с. 38].

Багроваться – сочетается со словом «кровь», имеющим грамматическое значение орудия действия: «**Крѣвню Хѣю багрѹетѣся.** Псалт. XI в.» [3, вып. 1, с. 63].

Убагрить – сочетается со словом «небеса», имеющим грамматическое значение прямого объекта действия: «**Непещеваниа нами бѣ, кто оѹбо кѣтъ или которын кѣтъ (иже) оѹбагри (въ подл. оѹбогѣри) нѣса.** Книг. откр. Авр. 37» [1, т. III, с. 1108].

У(ю)багрый – сочетается со словом «сапфир» (драгоценный камень): «**Сапѣфирѣ ѹбаг(р)ѣ кѣтъ.** Изб. 1073 г. л. 153» [1, т. III, с. 1108, 1625].

Броц – входит в сравнительный оборот при слове «грехи»: «**Аще бѹдѹтъ, рече (пророк), греси ваши яко брощѣ, то яко снегъ ѹвѣлю я.** (Ис I, 18), Златоостр., 101. XII в.» [3, вып. 1, с. 339].

Брощение – сочетается со словом «ризы», имеющим в примере значение прямого дополнения: «**Броштѣние ризь его отѣ Восора.** (Поуч. Кирил. Иерус.), оп. II (2), 61, XII – XIII вв.» [3, вып. 1, с. 339].

Надрусый – сочетается с антропонимами: «**Патроколось тѣлѣтъ... надрѹсѣ, чистѣ, рѹмян.** Хрон. И. Малалы, V, 10, XV в. ~XIII в.» [3, вып. 10, с. 78].

Прерушество – сочетается с прилагательным «человеческий»: «**Ш прерѹшестѣи и о белостѣи чѣлѣстѣи.** Пал. 1494 г. (В.)» [1, т. II, с. 1688].

Редрый – сочетается со словами «бык», «телица», «волна» (шерсть), «юница» и, возможно, названием травы – «паззон»: «**Паззон рѣдрѣ же естъ пачѣ анѣфракса камыка.** Изб. Св., 1073 г. 498», «**Да два выка рѣдры.** Пам. Влад., 175, 1641 г.», «**Да привѣдѹтъ к тебе ѹницу рѣдрѹ непорочнѹ.** Библ. Генн., 1499 г.» [3, вып. 22, с. 132]; «**Да благословляю язѣ Василией дочери своей... телницѹ рѣдрѹ, полѹтора года.** Акты Юр. 459» [5, т. IV, с. 61]; «**Ражашѣ волѣ, имѣа знаменіе етеро на языце и волною рѣдрю, имѣ образом познанѣ вывашѣ.** Георг. Ам. (Увар.). 41» [1, т. III, с. 215–216].

Родриться – сочетается с существительным «блеск» (т.е. цвет): «**Блескъ белоу(я)ся или рѣрдяся.** Лев. XIII. 19 по сп. 1538 г. (В.)» [1, т. III, с. 203].

Родрый – сочетается с названием драгоценного камня «пазион» (т.е. топаз): «**Пазионъ родръ же є.** Хроногр. XVI в. (В.)» [1, т. III, с. 203].

Рудожелтый – сочетается со словами «постав» (т.е. цельный кусок холста, снятый с ткацкого станка), «пески», «полукафтанье»: «**Поставъ ипскон рудожелтъ.** Соф. VI лет», «**Извиваю... всякой недуг... из сего рава Бжия... в береги глѣбокне и в пески рудожелтые.** Заговоры Олон., 506, XVII в.» [3, вып. 22, с. 235]; «**Полукафтанье дорогиное рудожелтое.** Акты Ист. IV. 399» [5, т. IV, с. 73].

Обрыдаться (краснеть) – сочетается со словами семантической группы «человек»: «**Яко же сѣть отроковица не обрыдающася зло творяща.** Ио. Леств. Оп. II (2). 203» [3, вып. 12, с. 165–166].

Очермнить – сочетается со словом «багряница» (одежда), имеющим значение прямого объекта действия, и (в форме краткого страдательного причастия) «кожа»: «**Крѣвми чѣстными си, омочениемъ, мучениче, очермнилъ еси себе багряницу мѣногоценнѣ.** Стихирарь, 73, XII в.», «**Кожа овча очермнены.** Исх. XXV, 5, Пятикн., 79, XIV в.» [3, вып. 14, с. 96].

У(ю)чермень – сочетается со словами «сардион» (т.е. рубин) и «уакинф» (т.е. гиацинт): «**Сѣар'дионъ, Вавоулоньскыи нарицаемьи, оучрмьнь ксть акы крѣвъ.** Изб. 1073 г. л. 121», «**Оуакин'ѣтъ акы жчрмьнь ксть, обретають же сѣ въ оутрѣнии варѣварии Сюринсцен.** Изб. 1073 г. л. 153» [1, т. III, с. 1343, 1630].

Червасный – сочетается со словом «кожа»: «**Кожамы овнями черваснами.** Исх. XXVI. 14 по сп. XIV в.» [1, т. III, с. 1555].

Червеный – сочетается со словами «пазмон» (возможно, лечебная трава), «анфракс» (т.е. карбункул – драгоценный камень): «**Пазмонъ рѣдръ же ксть... остримъ же по врачѣв'ней осле, не чрѣвенъ же испоуштають по образу сокъ, нѣ оки млеко.** Изб. 1073 г. л. 121», «**Анфраксъ zelo чрѣвенъ ксть образъмъ... издаlechъ бо акы доуплатица или акы оугль искрами мѣшьште.** т. ж. л. 121» [1, т. III, с. 1555].

Червчатый – сочетается главным образом со словами, обозначающими виды ткани: «**А бывает царский гроб деревянный, в середѣ обит бархатом вишневым, а сверху червчатым.** Котошихин» [4, т. IV, с. 608].

Черлений – сочетается со словами «стяг», «щиты», «сапог», «кожух», «ларчик»: «**Чрѣленъ стягъ, бела хорюговъ, чрѣлена чолка, сребрено стрѣжие хрѣроту Свѣтславичю.** Сл. Плк. Игор.», «**Лисици брешутъ на чрѣленыя щиты.** т.ж.», «**Ачѣ бы ми видети нога своя в личницы в домѣ твоѣм, нежан в черлене сапозе в ватарстѣм дворе.** Сл. Дан. Зат. Унд. (Бусл. 619)», «**А истъ портъ изъ моихъ сынѣ моемѣ Семенѣ кожухъ черлений.** Дух. Ив. Кал. 1327–1328 г.», «**Ларчикъ черленъ съ мощми.** Дух. Мих. Андр. Верейск. ок. 1486 г.» [1, т. III, с. 1558–1559].

Ограниченная валентность является следствием неразвитой исторической многозначности. Известно, что все цветообозначения в истории языка развивали множественность значений, причем для всех цветообозначений семантический диапазон был одинаков, и в этот диапазон непременно входили оценочные значения (как положительные, так и отрицательные). У цветообозначений, закрепленных уже на ранней стадии эволюции за какой-то определенной сферой (профессиональной (мастеобозначения, красильное производство), религиозной, бытовой и т.п.), возможность войти в систему абстрактных цветообозначений русского языка и стать общеупотребительными была весьма ограничена. Заметим, что слова с и.-е. корнями **serv-*, **serm-* и **bagъ-* изначально были связаны с названиями животных, из которых изготавливали красную краску, и с красильным производством. Возможно, именно поэтому два таких «могучих» словообразовательных гнезда и распались.

5. Неясность этимологии

Чтобы слово продолжало существовать в языке, оно должно сохранять в своем звуковом и морфемном оформлении логическую связь с понятием, которое обозначает. Неясность этимологии – одна из причин нарушения этой связи, и носители языка на подсознательном уровне стараются употреблять слова с подобными нарушениями реже, что также может стать причиной их архаизации. Для определения происхождения цветолексем-архаизмов мы использовали «Этимологический словарь русского языка» А. Преображенского [6], «Этимологический словарь русского языка» М. Фасмера [7], «Этимологический словарь русского языка» Г. П. Цыганенко [8], «Историко-этимологический словарь современного русского языка» П. Я. Черных [9].

Приведем примеры цветообозначений с неясной этимологией.

Насусный. Этимология неясна, но И. И. Срезневский предлагает рассматривать это цветообозначение как вариант слова «нарусный» и отсылает к корню **gudh-*.

Броц, брощение. По поводу происхождения этих слов можно лишь предположить, что они относятся к общеславянскому периоду. И. И. Срезневский в словарной статье, посвященной этому цветообозначению, приводит однокоренные слова из других славянских языков: сербское *broh*, чешское *brot'* и польское *brocz*.

Болкатый. Скорее всего слово восходит к индоевропейскому периоду, так как в молдавском языке есть родственное *бълцат* – «темный, темноцветный».

(И)зекрый. М. Фасмер предлагает сопоставить это цветообозначение с глаголом «зреть», но предположенная версия ничем не подтверждается.

Итак, мы перечислили основные причины архаизации русской лексики цвета. Анализ показал, что они связаны непосредственно с особенностями цветолексем-архаизмов: с активностью словообразовательных процессов; неразвитостью исторической многозначности, в том числе оценочной; с ограниченной валентностью, обусловленной неразвитостью семантического объема цветового слова; с неясностью этимологии.

Список литературы

1. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1893.

2. **Одинцов, Ф. Г.** К истории русских гиппологических обозначений / Ф. Г. Одинцов // Исследования по словообразованию и лексикологии древнерусского языка. – М. : Наука, 1978. – С. 172–221.
3. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1975–2006. – Вып. 1–28.
4. **Даль, В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 2000. – Т. 1–4.
5. Словарь церковно-славянского и русского языка / сост. 2-е отд-е Императорской академии наук. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1847.
6. **Преображенский, А. Г.** Этимологический словарь русского языка : в 2 т. / А. Г. Преображенский. – М. : ГИС, 1959. – Т. 1–2.
7. **Фасмер, М.** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. и доп. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964–1973. – Т. I–IV.
8. **Цыганенко, Г. П.** Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – Изд. 2-е. – Киев : Рад. школа, 1989. – 512 с.
9. **Черных, П. Я.** Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Рус. яз., 1994. – Т. 1–2.

Кезина Светлана Владимировна

доктор филологических наук, профессор,
кафедра русского языка и методики
преподавания русского языка,
Педагогический институт
им. В. Г. Белинского, Пензенский
государственный университет

E-mail: sovyshka2608@yandex.ru

Kezina Svetlana Vladimirovna

Doctor of philological sciences, professor,
sub-department of Russian language
and Russian language teaching
methods, Pedagogical Institute
named after V. G. Belinsky,
Penza State University

Перфилова Мария Николаевна

студентка, Педагогический
институт им. В. Г. Белинского,
Пензенский государственный
университет

E-mail: sovyshka2608@yandex.ru

Perfilova Mariya Nikolayevna

Student, Pedagogical Institute
named after V. G. Belinsky,
Penza State University

УДК 81'373; 001.4

Кезина, С. В.

Архаизация цветообозначений в русском языке и ее причины /
С. В. Кезина, М. Н. Перфилова // Известия высших учебных заведений.
Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 89–97.

ЦВЕТОВЕТОВЫЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «В ТЕМНУЮ ДАЛЬ»)

Аннотация. Образы света, тьмы и цвета, принципы их изображения в художественном произведении, их значения и функции в поэтике прозы – аспект, недостаточно исследованный в литературоведении. В статье рассмотрено, как через символику света и тьмы, а также через связанную с ней цветовую палитру раскрывается внутреннее содержание рассказа Леонида Андреева «В темную даль» (1900).

Ключевые слова: понятие, свет, цвет, тьма, символ, Леонид Андреев, колористика.

Abstract. Images of light, darkness and color, the principles of their depiction in the art work, their meaning and functions in poetics of prose appear to be not explored in the literature study. The article examines the way how to reveal the meaning of the story by Leonid Andreyev «Dark Light» (1900) through the symbolism of light and darkness, as well as the associated color palette.

Key words: concept, darkness, light, color, symbol, Leonid Andreev, color palette.

Я участь свою уподоблю письму
И боль благодарно приму...
Осеннюю полночь, молчанье и тьму
Кому адресую? Кому?

Л. Андреев

Образы света, тьмы и цвета, принципы их изображения в художественном произведении, их значения и функции в поэтике прозы – аспект, недостаточно исследованный в литературоведении. Однако для углубления понимания художественного мира писателя и для изучения некоторых теоретических аспектов функционирования явлений света, тьмы, цвета в художественном тексте эта проблема представляется очень интересной.

Как сложные многоаспектные явления «свет» и «тьма» представляют интерес для многих наук. И при постановке названной проблемы следует учитывать, что она выходит за рамки строго литературоведческого исследования и ее сложно изучать вне связи с другими видами искусства. В последнее десятилетие «свет» и «тьма» как антонимические концепты, разнородные в структурно-семантическом отношении, комплексно изучаются в лингвистике [1]. Языкознание исследует богатство языковых средств, обозначающих явления света, тьмы, цвета, лексико-семантическое поле которых в языке представляется наиболее насыщенным в содержательном отношении и многоаспектным. Для искусствоведов, художников – это средства создания образов, носители глубокого символического смысла.

Неоднозначно истолкование понятий света и тьмы и в философии: свет – это первопричина бытия, символ чистоты, святости, блага, просвещения, нравственности, а тьма – напротив, хаоса, зла, безнравственности, невежества, незнания, отсталости (А. А. Потехня, В. С. Соловьев, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили и др.).

В литературе явления света, тьмы и цвета – символичны и создают «второй», иносказательный план произведения, способствующий тонкому и глубокому освещению созданных в нем образов. Но различие природы этих явлений обуславливает и различие особенностей символики света и тьмы и цвета. Свет – явление более абстрактное, несущее на себе большую смысловую нагрузку, чем цвет. Но если основной характеристикой света и тьмы в художественном произведении выступает символичность, то характеристикой цвета как основного средства изобразительного искусства – семантика и изобразительность, восполняющие утрату цветом наглядности в художественном тексте. Выполняя изобразительную функцию в произведении, цвет прежде всего создает предметный образ, обладающий символической глубиной. Другими словами, цвет как художественно-изобразительное средство придает образу определенность и однозначность, но образ может содержать в себе цветовые ассоциации. Поэтому цвет обладает символичностью и дополняет, обогащает световую символику в произведении [1–4].

Попытаемся рассмотреть, как через символику света и тьмы, а также через связанную с ней цветовую палитру раскрывается внутреннее содержание рассказа Леонида Андреева «В темную даль» (1900). Выбор не случаен прежде всего потому, что данный аспект в творчестве писателя мало изучен, а данный рассказ в исследовательской литературе лишь затрагивается вскользь, как «менее сильный, чем «Молчание» (Л. Троцкий) и не самый интересный в содержательном плане в ряду других рассказов раннего периода творчества Леонида Андреева, отразивших подъем общественного движения 1990-х гг. и написанных на волне высокой эмоциональной настроенности и бунтарской направленности.

Начнем с заглавия. Замечено, что вынесение основного символического образа в заглавие является отличительной чертой поэтики прозы Леонида Андреева: с самого начала и на протяжении всего произведения звучат слова «темно», «в полутьме», «сумрак», «мрачен», «далек», «далекий», «даль» и др., оказывающиеся ключевыми в произведении. «Темная даль» – не предметный образ, а нечто отвлеченное, и оно конкретизируется в разных контекстах. После семилетнего отсутствия «в серый ноябрьский полдень» [5, с. 88], когда было холодно и темно, в будничную, сытую, обеспеченную, налаженную жизнь богатой семьи врывается «блудный сын», напугав всех «резким и властным звонком». Он приходит из темной пугающей неизвестности, на вопросы о своем прошлом не отвечает, заявляет, что ненавидит всю их жизнь «от самого дна до самого верху» [5, с. 97], и уходит, скрываясь навсегда «в той темной зовущей дали, откуда неожиданно пришел». Образ темной дали приобретает символическое значение, воплощающее в себе не только неизвестное, пугающее, навевающее страх, но и манящее светом знания о лучшей жизни, светлой. Символический образ темной дали выполняет в рассказе и сюжетобразующую и жанрово-композиционную функцию, задавая определенный ритм произведению, удерживая героя в рамках, в тисках страшно неизвестной его родным истины, и фиксируя вершинный момент его внутреннего развития, отражающий полную решимость героя и его убежденность в правоте. Когда он решается уйти из семьи навсегда и его пытается остановить слуга, во взгляде Николая «блеснуло... страшное, холодно-свирепое и отчаянное». Символ темной дали антонимичен и синтезирует в

себе тьму и свет, знание, наделяющее Николая ясностью, верой и решимостью, и незнание, пугающее его родных загадочностью, неверием и страхом.

В традициях русской реалистической прозы конца XIX в. символы света и тьмы использовались для изображения процесса духовного воскресения человека, его пути от тьмы к свету, от смерти к жизни. Движение к свету связано, по Толстому, с прозрением человека, переосмыслением им собственного существования как неистинного. Преодолевая все ложное в своей жизни, человек творит благо и побеждает тьму. Традиции Толстого в изображении духовного воскресения человека продолжили Горький и Куприн. Андреев же не изображает процесса пробуждения сознания, когда к герою приходит неожиданное, яркое ощущение своей индивидуальности, исключительности, как к Ромашову в повести Куприна «Поединок», а, напротив, тяготеет к большей степени обобщенности в изображении человека. Отсюда – либо отсутствие, либо невыразительность имен персонажей (Николай, Петька, Александр Антонович, Андрей Егорыч, Анна Ивановна, Сергей Петрович, Иван Иванович), что сближает Андреева с Толстым позднего периода творчества. Это сближение проявляется и в создании специфической ситуации, которая нарушает инерцию привычного существования героя, сталкивая его с самим собой, или тревожит его семью, окружение, распространяя вокруг себя тяжелую гнетущую атмосферу эмоционального напряжения, исходящего от главного героя и связанного с его отчуждением, глубоким одиночеством как следствием непреодолимого взаимонепонимания [6–8]. С этой точки зрения любопытен образ Николая в рассказе «Темная даль», стилистике которого свойственны экспрессивность, нервность, напряженность, захватившие и подчинившие себе и героев рассказа, и автора, и повествователя. Но, в отличие от Толстого, Куприна, Горького, которые не лишали человека надежды на свет и вели своих любимых героев по пути победы над тьмой, Андреев в своих постоянных колебаниях между антиномиями жизни и смерти, света и тьмы, реального и ирреального, не дает психологических обоснований поведения героя, утверждая мысль о недоступности тайны человеческой природы. У Андреева мы не видим движения от тьмы к свету, мы наблюдаем синтез тьмы и света, в котором нет торжества одного над другим, более того, есть неверие в освобождение человека из тисков несовершенства его природы (жадности, ненасытности, бессознательного и непреодолимого стремления к насилию, разврату). Андреевское отрицание, холодное, пессимистичное, драматичное, по сути, тяготило писателя. Но оно как непреодолимый рок нависает над ним и его героями. Замороженность, холодность, загадочная опасность отрицания Николаем всего, что составляет интересы, радости и горести его семьи, создает атмосферу страха, тревоги и напряжения перед темной стихией неизвестности, из которой он возникает на время и возвращается в нее обратно, так и оставшись не понятым и не понявшим. Все, что связано с Николаем и «темной далью» его прошлого и будущего, окрашено в черный цвет: «пронзительным взглядом черных глаз», дикостью, свободой, грацией хищника... он напоминает молодого орла. Это цвет отрицания, непримирения, неприятия, воплощающий в себе непознаваемость, закрытость от остальных. С черным цветом связан в рассказе мотив экзистенциального одиночества героя, его отчужденности, враждебности ко всему светлому, белому, что наполняет этот благополучный дом (пышное великолепие комнат, белый блестящий кафель камина, белые двери, яркое веселье огней в рожде-

ственские дни). Причем и «темное, черное», сопровождающее образ Николая несет на себе отпечаток мертвенности: «Лицо стало неподвижно, но спокойно, кротко и незлобиво, как у мертвого» [5, с. 98], и светлое, что есть в доме, и бледность лица отца, напоминающая смерть [5, с. 92], и «худенькая, бледная, почти прозрачная, но странно красивая и трогательная, как начавший увядать цветок» [5, с. 91] Ниночка связываются с умиранием. Синтез тьмы и света, колористика черного и белого в рассказе проясняют тему смерти, которая в художественной структуре произведений Андреева занимает центральное место. Но фокус рассказа, художественная задача писателя в нем – не само исследование темы смерти, а достижение особого психологического эффекта, когда герои ощущают присутствие смерти как силы, нейтрализующей все и всех: и правых, и неправых, способной потрясти их душу ужасом невозможности примирения с ней. Этот бессознательный страх на короткое мгновение прорывает состояние экзистенциального, метафизического одиночества героев, которое реализуется в рассказе через враждебность, безразличие Николая к интересам и увлечениям родных: «Николай никому не мешал; сам говорил мало и других слушал не то чтобы неохотно, а с каким-то высокомерным равнодушием, как будто вперед знал, что ему могут рассказать. На середине рассказа он иногда уходил, и все время лицо его имело такое выражение, точно он прислушивается к чему-то далекому, важному и одному ему слышному. Он ни над кем не смеялся и никого не упрекал, но, когда он уходил из библиотеки... он разносил холод по всему своему пути...» [5, с. 93]. Напоминание о смерти, сопровождающее и описание Александра Антоновича, и Ниночки, и бабушки, рождает вспышку, прорыв необычного чувства, которое ненадолго, но освещает их души «безумием любви», на короткий миг сменившимся «безумием ненависти». Кульминацией рассказа является момент свидания Николая с бабушкой, когда герой слышит в ее голосе, умоляющем его остаться, «отзвуки иной жизни». И он обнимает отца, Ниночку. «И все трое, сбившиеся в один живой плачущий комоч, обнажившие свои сердца, потрясенные, они на миг стали одним великим существом, с единым сердцем и единой душой» [5, с. 99].

Но чем тверже произносит в бессилии своей любви к ним «да, остаюсь» Николай, тем увереннее он чувствует, как «в душе его вырастает грозное и неумолимое, короткое и тупое «нет!»» [5, с. 99].

Таким образом, светоцветовая палитра пронизывает все произведение Л. Андреева и раскрывает авторскую идею. Поэтому функциональное значение света и цвета в произведении связано не столько с изобразительностью, сколько, напротив, с ее преодолением, с экспрессивностью отдельных деталей художественного пространства, которые позволяют автору создать определенное художественное настроение и подчеркнуть субъективно сущностную сторону явления.

Леонид Андреев использует цветопись и светотень как выразительные художественные приемы. Избранные писателем смены света и тени, цветовые гаммы выполняют определенную функцию в произведении, придавая образам персонажей рассказа завершенность, их характерам – яркость, деталям – ассоциативность, действию – психологизм. Дальнейшее детальное изучение цветописи и светотени в прозе Леонида Андреева представляется актуальным и выступает предметом научного исследования.

Список литературы

1. **Григорьева, Т. В.** Семантическая интерпретация концептов «Свет» и «Тьма» в русском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Григорьева Т. В. – Уфа, 2004. – 253 с.
2. **Кофанов, Н. И.** Цвет в произведениях Леонида Андреева и в живописи экспрессионистов / Н. И. Кофанов // *Стиль писателя и культура эпохи : межвуз. сб. науч. ст.* / Пермский ун-т. – Сыктывкар, 1984. – 148 с.
3. **Грачева, И. В.** Каждый цвет – уже намек / И. В. Грачева // *Литература в школе.* – 1997. – № 3. – С. 49–55.
4. **Шемякин, Ф. Н.** К вопросу о соотношении слова и наглядного образа (цвет и его название) / Ф. Н. Шемякин // *Известия Академии педагогических наук.* – 1960. – Вып. 113, № 3. – С. 5–47.
5. **Андреев, Л. Н.** В темную даль / Л. Н. Андреев // *Рассказы и повести.* – М. : Недра, 1980. – С. 87–100.
6. **Иезуитова, Л. А.** Творчество Леонида Андреева (1892–1906) / Л. А. Иезуитова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.
7. **Вологина, О. В.** Мистическое начало в творчестве Леонида Андреева / О. В. Вологина. – URL: <http://www.buninlib.orel.ru/Seksija%20RFO/Vologina.htm>.
8. **Арсентьева, Н. Н.** Проблемы нравственного самосознания личности в творчестве Леонида Андреева / Н. Н. Арсентьева // *Леонид Андреев: Материалы и исследования.* – М. : Наследие, 2000. – С. 170.

Ширванова Эльмира Нурмагомедовна
кандидат филологических наук, доцент,
кафедра русской литературы,
Дагестанский государственный
университет (г. Махачкала)

Shirvanova Elmira Nurmagomedovna
Candidate of philological sciences,
associate professor, sub-department
of russian literature, Dagestan State
University (Makhachkala)

E-mail: shirvanova-elmira@yandex.ru

УДК 82.33

Ширванова, Э. Н.

Цветосветовые образы в прозе Леонида Андреева (на примере рассказа «В темную даль») / Э. Н. Ширванова // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* – 2012. – № 4 (24). – С. 98–102.

ТЕКСТООРГАНИЗУЮЩИЕ ПОТЕНЦИИ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ИЗ ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЫ «ANGST»

Аннотация. Статья посвящена анализу средств выражения эмоционального состояния «страх» на материале новеллы П. Хандке «Wunschloses Unglück». Автор статьи выявляет роль обозначенных средств в организации и структуре художественного текста.

Ключевые слова: когерентность, художественный текст, коммуникативное намерение, текстоорганизующая функция, рекуррентность, аксиологический фон, эмоциональное состояние «страх».

Abstract. The article analyzes the means of expression of an emotional state of «fear». The author reveals the importance of those means to arrange and to structure a literary text. The study is based on the material of Peter Handke's novel «Wunschloses Unglück».

Key words: coherence, literary text, text arrangement function, communicative intention, recurrence, axiological background, emotional state «fear».

Одним из ведущих признаков текста ученые признают когерентность (И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, Л. И. Гришаева, Э. Агрикола и др.) как его смысловую, коммуникативную и структурную целостность. Понимание когерентности как единства формы и содержания побуждает к исследованию языковых средств, обеспечивающих эту связность.

Чтобы проиллюстрировать способы реализации когерентности текста, мы ограничимся выявлением и анализом языковых средств выражения из понятийной сферы «Angst» на материале новеллы П. Хандке «Wunschloses Unglück» (далее «WU»). Интерес к поставленной проблематике обусловлен рядом причин. Во-первых, страх является доминантным эмоциональным состоянием главных действующих лиц большинства новелл и романов Петера Хандке [1, с. 54–61] и, следовательно, имеет существенное значение для выявления интенций автора, коммуникативной направленности его произведений, характеристики индивидуального стиля писателя и его мировосприятия в целом. Во-вторых, преобладание языковых средств выражения обозначенного эмоционального состояния в новелле «WU» свидетельствует о наличии аксиологического фона, который с определенными целями осознанно или неосознанно конструируется автором. В-третьих, обозначенные языковые средства выполняют текстоорганизующую функцию, под которой понимается совокупность семантической, коммуникативной и структурной функций, реализация которых обеспечивает когерентность текста, прослеживаемую по разным основаниям [2, с. 137]. В-четвертых, страх является базовой эмоцией, присущей всем людям, так или иначе координирующей деятельность индивида и предопределяющей его восприятие в этом состоянии [3, 4], что позволяет проследивать диалектику универсального и специфического в конкретных текстах.

Анализ средств выражения из понятийной сферы «Angst» на примере новеллы П. Хандке «WU» выявил некоторые закономерности их функционирования в тексте, существенные для организации текста в целом.

Смысловая целостность текста проявляется в рекуррентности, т.е. регулярной повторяемости ключевых слов, связанных с темой [5, с. 19]. Рекуррентность может выражаться в буквальном повторении ключевых слов, в употреблении тематически близких слов и синонимов [5, с. 20]. В новелле «WU» это проявляется в следующем. Буквальное повторение лексемы *Angst*, в том числе и в качестве компонента композита, и как элемент высказывания, встречается в 33,33 % проанализированных текстом, содержащих средства выражения эмоционального состояния «страх»: «**Keine Angst**, außer die kreatürliche im Dunkeln und im Gewitter; nur Wechsel zwischen Wärme und Kälte, Nässe und Trockenheit, Behaglichkeit und Unbehagen» [6, с. 18]; «Gern wäre sie einfach so weggestorben, aber sie **hatte Angst** vor dem Sterben» [6, с. 74]; «Es war für meine Mutter kein die zukünftige Empfindungswelt mitbestimmendes **Angstgespenst** der frühen Kinderjahre gewesen, wie er [der Krieg] es für mich dann sein sollte...» [6, с. 26–27]. Остальной корпус примеров составляют близкие по значению слова и лексические синонимы, например: «...doch diese Geschichte hat es nun wirklich mit Namenlosem zu tun, mit sprachlosen **Schrecksekunden**. Sie handelt von Momenten, in denen das Bewußtsein vor **Grausen** einen Ruck macht; von **Schreckzuständen**, so kurz, daß die Sprache für sie immer zu spät kommt; von Traumvorgängen, so **gräßlich**, daß man sie leibhaftig als Würmer im Bewußtsein erlebt. Atemstocken, erstarren, „eine eisige Kälte kroch mir den Rücken hinauf, die Haare sträubten sich mir im Nacken“ – immer wieder **Zustände aus einer Gespenstergeschichte**, beim Aufdrehen eines Wasserhahns, den man schleunigst wieder zudrehte, am Abend auf der Straße mit einer Brieftasche in der Hand, nur eben Zustände, keine runde Geschichte mit einem zu erwartenden, so oder so tröstlichen Ende» [6, с. 47–48].

Таким образом, цепочка обозначений, «прошивающих» весь текст и связывающих отдельные текстемы в единое структурное и содержательное целое, возникает за счет повтора одних и тех же элементов смысла.

(10)¹ (*Es ist*) ein Entsetzen – (12) (*so kommt einem*) das Entsetzen (*vor*) – (20) Die Schreckensmomente (*sind ... eher ... Unwirklichkeitsgefühle als*) Schreckensmomente – (58) (*die jahrhundertealten*) Alpträume (*der Habenichtse*) – (74) keine Zukunftsangst – (80) Keine Angst – (107) die Angst (*vor der Sexualität*) – (135) (*verlor die letzte*) Berührungsangst – (144) kein Angstgespenst (*der frühen Kinderjahre*) – (151) (*hatte*) keine Angst (*vor ihm*) – (173) (*hatte*) Angst (*um ihn*) – (177) (*schrie, daß man*) zusammenschrak – (184) (*aus den*) Kinderalpträumen – (186) (*Sie wurde*) nicht schreckhaft ... (*vom allgemeinen*) Schrecken (*angesteckt*) – (189) (*bis die Beschämung ... die elementarsten Empfindungen*) abschreckte – (226) (*versteckte das mit*) ängstlicher (*Würde, unter der ...*) panisch (*ein ... Gesicht hervorschaute*) – (235) (*das*) schreckte (*sie*) ab – (247) (*in der ländlichen*) Schreckhaftigkeit – (248) ängstlich (*um Nicht-Auffallen bemüht*) – (272) (*ich fürchte* (+Inf.)) – (287) (*hat es ... mit sprachlosen*) Schrecksekunden (*zu tun*) – (288) (*vor*) Grausen (*einen Ruck macht*), (*handelt von*) Schreckzuständen, (*von Traumvorgängen, so*) gräßlich – (289) Zustände aus einer Gespenstergeschichte – (294) (*hofft, der*) Schreckensseligkeit (*Herr zu werden*) – (366) Furcht (*vor einer*

¹ В скобках указывается номер текстемы – так, как она расположена в текстовом целом. Языковые средства выражения из понятийной сферы «Angst» составляют 5,7 % отобранных для анализа текстом, содержащих оценку различных объектов (ситуаций, поступков людей, их качеств, деятельности и т.д.).

kaum bezahlten Regenschicht) – (373) (*die Kinder..., die sich (in der Stille) ängstigten* – (377) (*schlafen*) mit klopfendem Herzen – (446) (*man stand nur wie schrecksteif (herum)* – (513) (*man würde auch*) zurückschrecken – (536) (*hatte*) Angst (vor dem Sterben) – (544) (*hatte*) Angst (vor dem Winter) – (572) Erschreckt (*bin ich ... gegangen*) – (590) (*erzählte mir, wie sie*) das Grauen (*würgte*) – (602) fürchtete, (+Inf.) – (607) (*erinnerte sie an etwas*) Schreckliches – (627) (*alle*) Greuel – (678) (*bekomme ich*) Angst – (684) (*sah*) ganz grauenvolle Dinge – (697) grauste (*sie*) sich (vor dem Sterben) – (757) (vor) Grausen (*verfaule*) – (760) (*In diesen*) Angststürmen, (*bestürmt einen das ... objektive*) Entsetzen – (761) (*gewinnt aus den*) Angstzuständen (*eine kleine Lust*), (*produziert aus der*) Schreckens- (*eine Erinnerungs*)seligkeit – (775) Todesangst (*wenn...*) – (788) Das Grausen (*ist...*) der horror vacui (*im Bewußtsein*)

Образовавшаяся цепочка структурирует текст – членит его на смысловые блоки, чередует одну информацию с другой: 1) реакция Хандке на самоубийство матери, описание собственных ощущений => 2) о положении в обществе женщин и о времени, в котором жила мать Хандке, об отношении к этим обстоятельствам матери Хандке => 3) комментарий Хандке к обозначенному трагическому событию, его собственные ощущения => 4) о жизни матери => 5) Хандке о своих страхах и страхе в целом.

Страх для Хандке, как и для М. Хайдеггера, не эмоция сама по себе, а «экзистенциал», способ существования. В то же время страх понимается П. Хандке, вслед за С. Кьеркегором, как «черная дыра» [1, с. 54]. В таком противоречии страх осмысляется в новелле «WU» в первую очередь как самодовлеющая сущность, о чем свидетельствуют многочисленные примеры, которые составляют 64,4 % текстом, содержащих языковые средства выражения из понятийной сферы «Angst» (см. примеры ниже). Таким образом, страх в рассматриваемой новелле является парадоксальным состоянием, которое, с одной стороны, интерпретируется как нежелательное: «**Todesangst**, wenn man in der Nacht aufwacht, und das Licht im Flur brennt» [6, с. 102], а с другой – как нечто данное, неизбежное или то, что побуждает к активной деятельности: «Das **Grausen** ist etwas Naturgesetzliches: der **horror vacui** im Bewußtsein» [6, с. 105]; «Es ist ein **Entsetzen**, bei dem es mir wieder gut geht: endlich keine Langweile mehr, ein widerstandsloser Körper, keine anstrengenden Entfernungen, ein schmerzloses Zeitvergehen.

Das Schlimmste in diesem Moment wäre die Teilnahme eines anderen, mit einem Block oder einem Wort. Man schaut sofort weg oder fährt dem anderen über den Mund; denn man braucht das Gefühl, daß das, was man gerade erlebt, unverständlich und nicht mitteilbar ist: nur so kommt einem das Entsetzen sinnvoll und wirklich vor» [6, с. 8].

В новелле П. Хандке «WU» эмоциональное состояние «страх» характеризует также тот или иной предмет, его свойства, действие или личность (15,6 % текстом), например: «**Erschreckt** und verärgert bin ich sofort aus dem Zimmer gegangen» [6, с. 77–78]; «Sie wurde **nicht schreckhaft**, lachte höchstens, vom allgemeinem **Schrecken** angesteckt, einmal kurz auf, weil sie sich gleichzeitig schämte...» [6, с. 32].

Кроме того, страх осмыляется в рассматриваемой новелле как процесс, как действие-состояние (в 17 % текстом): «Die ersten Bomben fielen schon, sie fuhr zurück, eine Allerweltsgeschichte, sie lachte wieder, schrie dabei oft, daß man **zusammenschrak**» [3, с. 31]. Осмысление страха как процесса связано,

с нашей точки зрения, с тем, что эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею [4, с. 453]. И процесс, и результат деятельности чаще всего вызывают у человека те или иные чувства. В то же время его эмоциональное состояние влияет на деятельность индивида [4, с. 453].

Таким образом, перед нами не разрозненные элементы текста, а компоненты смысла, которые не только способствуют более глубокому пониманию текста и проникновению в суть произведения, но и подобно кирпичикам складываются в текст – структурируют, связывают, аксиологически маркируют его.

Вполне объяснимо, что носителем состояния «страх» в большинстве проанализированных примеров является мать П. Хандке (53,33 %) («*Ein Abenteuer konnte **sie** sich nur so vorstellen, daß jemand von ihr „etwas wollte“; und das **schreckte sie ab**, schließlich wollte sie auch von niemandem was*» [6, с. 38]), а также сам П. Хандке (37,8 %), поскольку новелла «WU» повествует о личной драме писателя – самоубийстве его матери: «*Diese zwei Gefahren – einmal das bloße Nacherzählen, dann das schmerzlose Verschwinden einer Person in poetischen Sätzen – verlangsamten das Schreiben, weil **ich fürchte**, mit jedem Satz aus dem Gleichgewicht zu kommen*» [6, с. 44–45].

Безусловно, страх является интенсивно переживаемым эмоциональным состоянием. Преобладающее количество примеров (46,7 %), где страх героев детально описывается как некое глобальное состояние, свидетельствует об этом: «*Noch immer wache ich in der Nacht manchmal schlagartig auf, wie von innen her, mit einem ganz leichten Anstupfen aus dem Schlaf gestoßen, und erlebe, wie ich bei angehaltenem Atem vor **Grausen** von einer Sekunde zur andern leibhaftig verlaufe. Die Luft steht im Dunklen so still, daß mir alle Dinge aus dem Gleichgewicht geraten und losgerissen erscheinen. Sie treiben nur eben noch ohne Schwerpunkt lautlos ein bißchen herum und werden gleich endgültig von überall niederstürzen und mich ersticken. In diesen **Angststürmen** wird man magnetisch wie ein verwesendes Vieh, und anders als im interessenslosen Wohlgefallen, wo alle Gefühle frei miteinander spielen, bestürmt einen dann zwanghaft das interessenslose, objektive **Entsetzen***» [6, с. 99].

С помощью языковых средств из понятийной сферы «Страх» осуществляется также оценка ситуаций, в которые попадают и/или не хотят оказаться персонажи обстановки, интерпретируемой ими как неприятная, вызывающая описанное состояние (31,1 %): «*Sie [die Kinder] **schliefen mit klopfendem Herzen**, wenn die Eltern ausgegangen waren, verkrochen sich unter die Decke, sobald gegen Morgen der Mann die Frau durch das Zimmer stieß*» [6, с. 57]. В небольшом количестве текстом с помощью средств выражения страха оцениваются поведение и поступки людей (15,6 %) («*Ein maskenhaftes Gesicht – nicht maskenhaft starr, sonder maskenhaft bewegt, eine verstellte Stimme, die, **ängstlich** um Nicht-Auffallen bemüht, nicht nur den andern Dialekt, sondern auch die fremden Redensarten nachsprach...*» [6, с. 40]), а также качества личности (4,4 %) («*Sie wurde verletztlich und versteckte das mit **ängstlicher**, überanstrengender Würde, unter der bei der geringsten Kränkung sofort **panisch** ein wehrloses Gesicht hervorschaute*» [6, с. 37]).

Следует отметить, что из всех возможных средств выражения эмоционального состояния «страх» в новелле «WU» доминируют лексемы *Schreck(en)* и *Angst* (в том числе как компоненты композитов) и образованные от них слова. При этом *Schreck(en)* является более интенсивным эмоциональ-

ным состоянием, чем *Angst*, о чем свидетельствуют их словарные дефиниции: «Schrecken, der – 1. von Entsetzen und Angst bestimmtes, sehr belastendes, quälendes und oft lähmendes Gefühl; 2. (gehoben) etwas, was Schrecken, Angst hervorruft; 3. (emotional) jemand, der Schrecken auslöst, als schrecklich empfunden wird» [7]; «1. ein starkes Gefühl der Angst; NB: Ein Schreck kann schnell vorbei sein, wenn man entdeckt, dass die Gefahr nicht wirklich besteht – ein Schrecken dauert längere Zeit; 2. die Schrecken + Gen. – die äußerst unangenehmen Auswirkungen von etw.» [8, с. 904]; «Schreck, der – ein (oft kurzes) plötzliches starkes Gefühl der Angst (bes. bei Gefahr)» [8].

Представленные выше определения подтверждают, что эмоциональное состояние *Schrecken* является аффективным, плохо поддающимся контролю со стороны индивида и имеющим специфические соматические проявления. Используя языковые средства с высокой степенью интенсивности проявления страха, субъект в новелле «WU», которым является сам П. Хандке, характеризует чаще всего собственное состояние. Это можно объяснить тем, что страх сужает наше восприятие, поэтому, когда человек испытывает ужас – крайнюю степень страха, он полностью погружен в него и не способен воспринимать что-либо, кроме пугающего объекта или пути спасения от него [3, с. 26].

На основании представленного выше анализа новеллы Петера Хандке «WU» мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, распределенные особым образом языковые средства выражения страха в обозначенной новелле членят весь текст на смысловые блоки, т.е. имеют огромное значение в тематической, семантической и синтаксической структуризации текста. Кроме того, обозначенные средства связывают текст, что позволяет рассматривать его как сложное семантико-синтаксическое целое, которое не является суммой его отдельных частей.

Во-вторых, анализ языковых средств выражения из понятийной сферы «Angst» на материале новеллы Петера Хандке «WU» значим для ее интерпретации и более глубокого понимания текста. По выбору тех или иных средств можно судить о доминирующем коммуникативном намерении автора, которое существенно по тем же причинам.

В-третьих, цепочка обозначений средств выражения эмоционального состояния «страх» добавляет аксиологический компонент в структуру текста, создавая аксиологический фон.

Таким образом, сконструированный автором аксиологический фон интенсифицирует оценочно маркированные вне контекста высказывания и аксиологически маркирует нейтральные, что обеспечивается благодаря варьированию интенсивностью переживаемого состояния (страха) и профилированием одного и того же комплекса сведений по-разному. Все это отличает способы семантической организации произведений П. Хандке и обеспечивает специфику их воздействия.

Список литературы

1. **Huber, A.** Versuch einer Ankunft : Peter Handkes Ästhetik der Differenz / A. Huber. – Würzburg : Königshausen & Neumann, 2005. – 527 s.
2. **Гришаева, Л. И.** Номинативно-коммуникативная функция предложений с глаголами поведения / Л. И. Гришаева. – Воронеж : ВГУ, 1998. – 272 с.
3. **Изард, К. Э.** Психология эмоций / К. Э. Изард ; пер. с англ. А. Татлыбаевой. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с. – (Мастера психологии).

4. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. – (Мастера психологии).
5. **Москальская, О. И.** Грамматика текста : пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностр. яз. / О. И. Москальская. – М. : Высш. школа, 1981. – 183 с.
6. **Handke, P.** Wunschloses Unglück / P. Handke. – Salzburg : Suhrkamp Taschenbuch 146, 1974. – 112 s.
7. DUDEN Online : Deutsch-Deutsches Wörterbuch. – URL: <http://www.duden.de/> (дата обращения: 20.06.2012).
8. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache : Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen / D. Götz, G. Haensch, H. Wellmann (Hg.) [In Zusammenarbeit mit Langenscheidt-Redaktion]. – Berlin ; München : Langenscheidt KG, 2003. – 1253 s.

Хрипунова Илона Игоревна
аспирант, Воронежский
государственный университет
E-mail: ilona.khr@hotmail.com

Khripunova Iлона Igorevna
Postgraduate student,
Voronezh State University

УДК 80
Хрипунова, И. И.
Текстоорганизующие потенции языковых средств из понятийной сферы «Angst» / И. И. Хрипунова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 103–108.

К ВОПРОСУ О КОДИФИКАЦИИ ПРОИЗНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В современной фонетике активно разрабатывается проблема соотношения нормативности и варьирования в произношении с учетом всего спектра факторов, регулирующих звуковую реализацию. Внимание, уделяемое этим проблемам, далеко не случайно, так как вариации языковых единиц любого уровня и возможности их использования говорящими являются онтологическим свойством языка. Особый интерес в этом плане представляет фонетическая система немецкого языка, формирование стандартной вариативности которой проходило и проходит практически в наши дни.

Ключевые слова: коммуникация, фоностистика, синтагма, синтагматическое членение, произношение, интонация, языковая система.

Abstract. Modern phonetics actively develops the problem of correlation of the norm and variation of pronunciation taking into consideration of the whole spectrum of factors regulating sound realization. Attention paid to these problems is obvious because variations of language units of any level and possibilities of their usage by speakers is an ontological feature of the language. Variation of the phonetic system of the German language, taking place nowadays, represent a special interest.

Key words: communication, phonostylistics, syntagm, syntagmatic division, pronunciation, intonation, language system.

Крупнейший языковед и фонетист профессор С. И. Бернштейн сказал, что «актер, декламатор, оратор, учитель, диктор – всякий, кто хочет воздействовать звучащей речью, – должен путем систематических наблюдений осознать выразительное значение отдельных факторов речевого звучания и целостных фонетических стилей, должен научиться преднамеренно вызывать звучанием своей речи определенную эмоциональную и волевою реакцию. Звучание речи, интонация в самом обширном смысле слова не есть нейтральное, безразличное, чисто техническое орудие сообщения мысли» [1, с. 33].

Вербальная коммуникация в общем плане сводится к порождению, передаче, восприятию и смысловой интерпретации сообщения. Адекватность смысловой интерпретации полученной вербальной информации достигается в определенной мере благодаря экспликации членения текста на мельчайшие смысловые блоки – синтагмы – в зависимости от конкретной ситуации, состояния адресата и адресанта, коммуникативной установки и т.д.

В современном языкознании вопросам фоностилистической маркированности текста отводится значительное место. Фоностилистические исследования характеризуются поиском закономерностей функционирования фонетических средств в различных стилях устной речи применительно к различным языкам.

Так, стилистически обусловленные произносительные варианты призваны занять особое место при разработке современного всегерманского проекта создания новых кодифицированных требований к орфоэпии немецкого языка [2, 3], осуществляемого речеведами-германистами (центры – университеты в г. Кельне и г. Галле). Данный проект известен под названием «Новая редакция произносительного словаря немецкого языка» и включает обшир-

нейшую программу, согласно которой решается целый ряд задач кодификации произношения современного немецкого языка. Краеугольным камнем проекта является опора на рекомендации, строящиеся на знании современного произносительного узуса с учетом ситуативных и коммуникативных факторов.

Исследование фонетического оформления стилистических разновидностей речи может проводиться с различных позиций, включая анализ звуковых (сегментных) и интонационных (супraseгментных) модификаций речевого высказывания.

За последние годы увеличилось число специальных исследований, посвященных русской и немецкой интонации, получены новые, лингводидактически перспективные результаты. Тем не менее работы отечественных и зарубежных авторов показывают, что проблема фоностилистических особенностей речевой интонации остается актуальной и представляет несомненный лингвистический интерес как в теоретическом, так и в практическом отношении для раскрытия на базе результатов анализа интонационных структур одной из сторон проблемы системности языка, типов структур в языке, внутренних законов языка, необходимых для полноценной межкультурной коммуникации.

Развитие любой науки можно в определенной мере проследить лишь в том случае, если попытаться наметить какие-то определенные узловые проблемы в динамике их разработки и решений. Применительно к звуковой материи языка эти проблемы кажутся на первый взгляд традиционными: звуки, интонация, сегментация и т.д. Однако за каждым из этих аспектов стоят задачи непрерывности и дискретности, синтагматики и парадигматики, диахронии и синхронии, статики и динамики, константности и вариативности и т.д. Особые задачи ставят перед исследователями звучащей речи прагматика и коммуникация, когнитивная лингвистика, пара- и экстралингвистика, контрастная лингвистика.

Смысловое членение звучащего текста должно быть подчинено нормативной системе языка. Когда речь идет о социальных вариантах нормы, то высказывание (в данном случае текст) должно подчиняться социальной норме через текст – публицистический, научный, художественный и т.п. Когда речь идет о норме объективной, т.е. задаваемой системой языка через наличие комбинаторных вариантов, то звучащий текст и его членение подчинены системе языка, ибо являются реализацией системы через варианты или вариформы.

В современной фонетике активно разрабатывается проблема соотношения нормативности и варьирования в произношении с учетом всего спектра факторов, регулирующих звуковую реализацию. Внимание, уделяемое этим проблемам, далеко не случайно, так как вариации языковых единиц любого уровня и возможности их использования говорящими являются онтологическим свойством языка. Особый интерес в этом плане представляет фонетическая система немецкого языка, формирование стандартной вариативности которой проходило и проходит практически в наши дни [4].

Исследование фонетики современного русского языка показывает, что в настоящее время в речи говорящих на русском языке достаточно широко представлены различные произносительные варианты тех или иных звуков, причем далеко не всегда эти варианты можно оценивать как соответствующие общепринятой норме. Зачастую используемые говорящим варианты произнесения различных звуков, представляющих собой отклонение от нор-

мы, являются следствием языковой интерференции. Процесс взаимовлияния языков распространяется и охватывает все большую сферу человеческого общения. Появление подобных отклонений от нормы обусловлено значительной миграцией населения на территории бывшего Советского Союза. Следствием миграции является то, что в качестве произносительных вариантов тех или иных звуков в различных регионах России начинают использоваться варианты, которые ранее функционировали только на территории бывших союзных республик или же существовали в диалектах, местных говорах. Необходимо отметить, что увеличивается доля не только отклонений от нормы, но и явно ненормативно реализуемых звуков [5].

Безусловно, ряд вопросов заслуживает дальнейшей разработки. Тем не менее представленный материал позволил сформулировать некоторые общие теоретические положения, цель которых состоит в описании интонационных подсистем немецкого и русского языков, понимаемых как совокупность интонационных единиц, которые рассматриваются как с точки зрения выражаемых ими функций и значений интонации, так и с точки зрения фонетических средств, участвующих в оформлении отдельных высказываний и целых текстов, членении их на смысловые отрезки.

Новые условия языкового бытования, свойственные языку изучаемого периода, приводят к большому ослаблению границ между языковыми сферами. Профессиональная речь, разговорная речь оказывают более значительное влияние на публичную речь, речь официально-деловую. Сюда в большей мере, чем прежде, проникают акцентные варианты, не свойственные литературным требованиям языка, в силу чего литературные нормы оказываются размытыми даже в среде людей с высоким образовательным цензом. В настоящий момент актуальной является задача противодействовать наиболее «агрессивным», негативным с позиции литературной нормы процессам, защитив тем самым инвариант литературной нормы. Что касается русского языка, то в 1990-е гг. наблюдается снижение общего произносительного уровня, что можно проследить по следующим, наиболее частотным признакам: нечеткость артикуляции; различные виды компрессии слова; заглушение тембровых характеристик звуков основным тоном (интонация выражена, а звуки различаются недостаточно); частотность пауз и их звуковое наполнение, сопоставимое со словесными сорняками; смысловые и стилистические нарушения в употреблении интонационных средств.

В русле данной задачи на филологическом факультете Саратовского государственного университета разрабатывается проект «Служба национальной лингвобезопасности», направленный на повышение уровня языковой культуры жителей Саратова и области.

В рамках проекта предполагается создание телефонной и электронной службы, оперативно отвечающей на вопросы о нормах и правилах русского языка. Предполагается также проведение семинаров по теории и практике современной коммуникации. Как объявили авторы проекта, он призван способствовать повышению навыков речевого общения говорящих на русском языке и гармонизации общения между представителями разных социальных и профессиональных групп.

В нашем исследовании предполагалось путем сопоставления синтагматического членения звучащих немецких и русских текстов разной фоностиллистической принадлежности выяснить, может ли система языка выступать в

качестве определяющего фактора просодической делимитации текста. Используя полученные данные, мы попытались ответить на вопросы, которые поставлены современным всегерманским проектом создания новых кодифицированных требований к орфоэпии немецкого языка: при каких условиях и в каком виде применение тех или иных произносительных форм коммуникативно оправдано и целесообразно; что лучше ввести в кодифицированную произносительную информацию и что следует рекомендовать в качестве предпочтительного варианта.

Компоненты интонации связаны с теми или иными особенностями синтаксической структуры предложения в языке. В то же время взаимоотношение интонации и синтаксиса нельзя свести к некоему параллелизму синтаксических и интонационных средств. Интонационных моделей, динамических и мелодических структур, имеющих фонологическое значение, всегда меньше, чем моделей синтаксических. Одни и те же интонационные средства языка используются для выражения – в разных речевых ситуациях – различных синтаксических значений.

Вследствие доминирующей роли синтагмы общим законом смыслового членения речи является особое, свойственное каждому конкретному языку, ритмико-мелодическое строение синтагмы, маркирование синтагматических границ.

Синтагматическое членение предсказывается в значительной степени синтаксическими правилами каждого конкретного языка. На основании знания правил, действующих в языке, прогнозируются наиболее и наименее вероятные границы как при кодировании речи говорящим, так и при ее декодировании слушающим. Набор правил для речевой реализации синтагм включает как универсальные, так и специфические правила для каждого конкретного языка.

Известно, что компоненты интонации универсальны, но их предпочтительная значимость, способы акустического выражения и характер взаимосвязи со смыслом, синтаксическим строем и ритмической организацией высказывания варьирует от языка к языку. Национальная специфика этих особенностей интонации определяется тем, что общего ритмического рисунка и общих закономерностей синтагматического членения не существует, поскольку входящие в ритмическую организацию признаки зависят во многом от фонетической структуры слова, природы словесного ударения, грамматических способов оформления предложения и т.д.

На базе наблюдений за функционированием языка в коммуникации представляется возможным свести в единый корпус такие варианты произнесения, которые можно было бы рекомендовать в качестве предпочтительных и желательных применительно к определенным ситуациям и условиям коммуникации.

В нашей работе мы рассмотрели вопросы фоностилистической организации устной речи с позиции синтагмы как минимальной и основной смысловой единицы просодической делимитации текста, содержащей информацию о фоностилистической принадлежности текста и системе языка (было проанализировано звучание текстов радиотчета и последних известий).

Основываясь на данных проведенного исследования, представляется возможным дать следующее обобщенное описание синтагматической организации текстов радиотчета.

Делимитация текста радиоотчета в немецком языке реализуется с помощью его членения на фразы, состоящие из интонационно четко оформленных, акцентно централизованных синтагм небольшого размера (7 ± 2 слога). Делимитация текстов на синтагмы достигается благодаря наличию в синтагме одной ярко выявленной акцентной вершины, которая организует всю синтагму и на которой происходит преломление движения тона, сигнализирующего о позиции синтагмы во фразе (неконечная – конечная). Для текстов радиоотчета характерны расширенный частотный диапазон, отрицательный частотный интервал на стыке синтагм внутри фраз. Вычленение синтагм достигается также благодаря использованию физических пауз. Синтагмы в текстах радиоотчета характеризуются медленным темпом произнесения.

В ходе исследования было установлено влияние нормы языковой системы на синтагматическое членение текстов разной фоностилистической принадлежности. Эти нормы дифференцированно регулируют использование просодических средств в членении речевого потока, превращая систему языка в определяющий фактор просодической делимитации текстов.

Представляя вариант интонационного оформления текстов радиоотчета в немецком языке и рекомендуя его в качестве предпочтительного и желательного применительно к нормам немецкого литературного языка, мы попытались внести свой вклад в процесс разработки современного всегерманского проекта создания новых кодифицированных требований к орфоэпии немецкого языка «Новая редакция произносительного словаря немецкого языка».

Список литературы

1. **Бернштейн, С. И.** Язык радио / С. И. Бернштейн. – М. : Наука, 1977. – 47 с.
2. **Потапова, Р. К.** Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие / Р. К. Потапова. – М. : УРСС, 2005. – 368 с.
3. **Krech, E.-M.** Probleme der Kodifizierung deutscher Standardausprache / E.-M. Krech // Festschrift für Hans Heinrich Wängler. – Hamburg, 1987. – S. 136–147.
4. **Потапова, Р. К.** Фонетика и фонология на стыке веков: идеи, проблемы, решения / Р. К. Потапова, В. В. Потапов // Вопросы языкознания. – 2000. – № 4. – С. 3–25.
5. **Хитина, М. В.** Просодическая архитектура устного речевого дискурса (на материале русского языка) : дис. ... д-ра филол. наук / Хитина М. В. – М. : МГЛУ, 2005. – 387 с.

Родионова Ольга Сергеевна

доктор филологических наук, профессор,
заведующая кафедрой немецкого
и французского языков, Саратовская
государственная юридическая академия

E-mail: orodionova@sqap.ru

Rodionova Olga Sergeevna

Doctor of philological sciences, professor,
head of sub-department of German
and French languages, Saratov State
Academy of Law

УДК 801

Родионова, О. С.

К вопросу о кодификации произношения современного немецкого языка / О. С. Родионова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 109–113.

ОТРАЖЕНИЕ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛИ СМЕХА – НЕВЕРБАЛЬНОГО СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию языковой репрезентации цели смеха – невербального коммуникативного действия. На материале данных, полученных в ходе направленного ассоциативного эксперимента, выявлены ассоциативно-вербальные признаки концепта «смех», отражающие в языковом сознании русских обыденные представления о смехе. В ходе эксперимента подтверждена значимость смеха в коммуникации, преобладание неосознанного характера его возникновения; установлено, что важнейшими когнитивными признаками, проявляющимися в ассоциативных полях, содержащих информацию о цели смеха, являются оценочность и амбивалентность.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, концепт, языковая картина мира, лексическая семантика.

Abstract. The article investigates the language representation of the reason of laughter as a nonverbal communicative activity. Based on association experiment data, the author has revealed associative-verbal criteria of “laughter” concept, projecting ordinary notion of laughter in linguistic consciousness of Russian people. The experiment has proved the importance of laughter in communication, predominance of its subconscious origin. It is stated that the most important cognitive features, appeared in associative fields, containing the purpose of laughter, are the valuation and the ambivalence.

Key words: associative experiment, concept, association experiment, lexical semantics.

Исследование целевой составляющей феномена смеха представляет интерес в первую очередь потому, что смех неотделим от человеческой коммуникации, причем является значимым ее компонентом. Возникая в коммуникативной ситуации, смех – невербальное коммуникативное действие, сопровождающее или заменяющее реплику диалога, – проявляет амбивалентные свойства: он является показателем успешности коммуникации (в частности, может быть средством нейтрализации или, напротив, провоцирования конфликта). *Естественный смех*, возникающий спонтанно, является неосознанной реакцией на внешний или внутренний стимул и выражает целый спектр разнообразных, зачастую полярных эмоций – например, *радостный, веселый и смущенный, нервный смех*). Естественный смех противопоставлен *искусственному смеху, фальшивому, вымученному*, направленному на достижение личных целей или на демонстрацию своего отношения к партнеру (*язвительный, злорадный, издевательский смех*).

Цель лежит в основе любого осознанного действия, регулирующего человеческую деятельность. Цель предполагает определенность и осознанность: «ЦЕЛЬ – 1) предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить, идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности; 2) идеальное, мысленное представление результата поведения и сознательной деятельности, их мотив. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает вы-

явление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия» [1].

Информацию о том, насколько осознаются и используются человеком коммуникативные свойства смеха, можно найти в структуре значения слова. Словарные дефиниции лексемы *смех* не содержат прямого указания на целенаправленность данного действия: «Смеяться. 1. Издавать смех (...)», «Смех. Короткие характерные голосовые звуки, выражающие веселье, радость, удовольствие, а также насмешку, злорадство и другие чувства» [2, с. 724, 725]. Однако в структуре лексического значения, а именно в его ассоциативном поле, целевая составляющая смеха находит свое отражение. Несмотря на отсутствие абсолютной изоморфности вербальных ассоциаций предметным отношениям, ассоциативное значение слова дает представление о неосознаваемых структурах окружающего нас мира, о духовных и когнитивных ценностях, хранилищем которых является язык. А. А. Залевская подчеркивает обусловленность семантических и грамматических связей слов формой существования значений в индивидуальном сознании [3]. Лексикон выступает как некий промежуточный уровень между собственно языковым и когнитивным значением, как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами [4]. Если же лексикон включается в процессы коммуникации, то он становится своего рода операционной системой, функциональным блоком языковой способности, действующим при порождении речи. Значение слова как «превращенная форма деятельности» (термин А. А. Леонтьева) [5] в языковом сознании человека представляет структуру, сформированную разными уровнями отражения объекта. Согласно концепции Ю. Н. Караулова [6, 7], язык может быть представлен в виде ассоциативно-вербальной сети, соотносимой с языковой способностью носителя языка. Для поверхностного уровня лексикона характерно включение в контексты разной протяженности и совместное хранение результатов упорядочения знаний об окружающем мире. Эти результаты первоначально получают репрезентацию через полные высказывания или через цепи логических рассуждений, но затем предельно «сворачиваются» вплоть до автоматизированной связи между словоформами [3].

Статья посвящена описанию фрагмента исследования по выявлению ассоциативно-вербальных признаков концепта *смех*, а именно: признаков, фиксирующих в языковом сознании русских обыденные представления о цели смеха. Количество испытуемых (1000 человек) свидетельствует о достоверности результатов. Ассоциативные поля, полученные в ходе обработки данных ассоциативного эксперимента (в данном случае – синтаксически направленного), помогают выявить традиционные модели поведения, которые несомненно оказывают влияние на включение слова-стимула в систему связей, свойственную тому или иному социуму. Количество актуализированных вербальных гипотез определяет такую характеристику вербального мышления, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов. Испытуемым было предложено всего 15 стимулов – номинаций смеха. Выбор стимулов (доминант синонимических рядов, образуемых номинациями смеха) обусловлен тем, что лексемы *смеяться*, *смех* характеризуют фонационные проявления смеха, *улыбаться*, *улыбка* – мимические. Характер ассоциа-

ций зависит от многих экстралингвистических факторов: возраста, пола, профессии, образовательного уровня испытуемых, т.е. метод ассоциативного эксперимента отражает не только когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, но и индивидуальные особенности участников, однако данное исследование не предполагает психолингвистической интерпретации ассоциативных реакций. Статистическая обработка результатов направлена на выявление инвариантных вербально закрепленных особенностей смеха. Поскольку в языках синтетического строя, таких как русский, нет лексических значений, которые не были бы грамматически оформлены и классифицированы, использование грамматически направленного ассоциативного эксперимента как одного из методов исследования концепта является теоретически обоснованным и гарантирует получение надежных результатов. Термины, использующиеся при анализе данных эксперимента, подробно объяснены в работах Е. И. Горошко [8], обоснование методики направленного ассоциативного эксперимента дано в предыдущих статьях автора [9–11].

Рассмотрим ассоциативные поля, содержащие информацию о цели смеха. Таблицы 1 и 2 позволяют увидеть, как в ассоциативно-вербальной сети соотносятся представления русских о цели смеха с представлениями о других его признаках: видах смеха (*смеяться/улыбаться как?*, *смех какой?*, *улыбка какая?*), причине (*смеяться/улыбаться почему?*), субъекте (*смеется/улыбается кто?*), объекте (*смеяться над, улыбаться чему?*).

Таблица 1

Ассоциаты на стимулы с семей **смех**

№	Стимул	Общее количество реакций на стимул	Круг сочетаемости (количество разных реакций)	Уровень стереотипности реакций		Коэффициент разброса (min/max)	Среднее количество реакций на стимул (всего реакций/ количество испытуемых)
				Частотность max %	Среднее количество разных реакций (разные реакции/ количество испытуемых)		
1	Смех КАКОЙ	3507	521	7,98	0,521	0,004	3,51
2	Смеяться КАК	1870	426	10,91	0,426	0,005	1,87
3	Смеется КТО	1336	338	10,25	0,338	0,007	1,34
4	Смеяться НАД	1391	310	12,51	0,310	0,006	1,39
5	СМЕШНОЙ кто/что	905	257	12,38	0,257	0,009	0,91
6	Смеяться ПОЧЕМУ	1107	312	9,30	0,312	0,010	1,11
7	Смеяться ЗАЧЕМ	623	281	7,38	0,281	0,022	0,62
8	Смеяться И	1158	427	10,02	0,427	0,009	1,16

Таблица 2

Ассоциаты на стимулы с семей **улыбка**

№	Стимул	Общее количество реакций на стимул	Круг сочетаемости (количество разных реакций)	Уровень стереотипности реакций		Коэффициент разброса (min/max)	Среднее количество реакций на стимул (всего реакций/ количество испытуемых)
				Частотность max %	Среднее количество разных реакций (разные реакции/ количество испытуемых)		
1	Улыбка КАКАЯ	1849	366	5,35	0,366	0,010	1,85
2	Улыбаться КАК	1566	406	5,04	0,406	0,013	1,57
3	Улыбается КТО	1421	324	6,62	0,324	0,011	1,42
4	Улыбаться КОМУ	1411	299	8,58	0,299	0,008	1,41
5	Улыбаться ПОЧЕМУ	882	366	8,96	0,366	0,013	0,88
6	Улыбаться ЗАЧЕМ	532	273	8,46	0,273	0,022	0,53
7	Улыбаться И	991	416	2,93	0,416	0,034	0,99

Весьма интересны совпадения количественных результатов на стимул *смеяться/улыбаться (зачем?)*: 1) общее количество реакций 623 и 532 соответственно; 2) круг сочетаемости 281 и 273 соответственно; 3) коэффициент разброса одинаковый, достаточно высокий – 0,022. Показательно, что достаточно высоким является и уровень стереотипности ассоциатов: *смеяться (зачем?)* – 7, 38 % (максимальная частотность *поднять настроение* – 46 реакций, *просто так* – 7, 22 %, 45 реакций); *улыбаться (зачем?)* – 8,46 % (максимальная частотность *просто так* – 45 реакций). Это позволяет говорить о существовании устойчивых вербальных связей номинаций смеха.

Как видно из табл. 1, наименьшее количество реакций (623) при максимальном коэффициенте разброса (0,022) и наименьшем уровне стереотипности (7,38) получено на стимул *смеяться (зачем?)*, т.е. почти половина испытуемых не обнаружила ассоциаций, связанных с целевой составляющей концепта *смех*. Вопрос *смеяться и улыбаться зачем?* оказался наиболее трудным для участников эксперимента. Это, в частности, подтвердили многочисленные отказы от ответа: на вопрос *смеяться зачем?* ответили 623 испытуемых из тысячи; на вопрос *улыбаться зачем?* – 532, т.е. чуть больше половины. Низкий показатель актуальности нельзя объяснить последовательностью расположения стимулов в анкете, так как следующий за ним (*смеяться и*) вызвал вдвое больше ассоциатов. Вероятно, это свидетельствует о том, что для русских смех – обычно неосознанное действие.

Неосознанный характер возникновения как важнейшее свойство смеха нашел отражение в ассоциативном поведении участников эксперимента (рис. 1, 2).

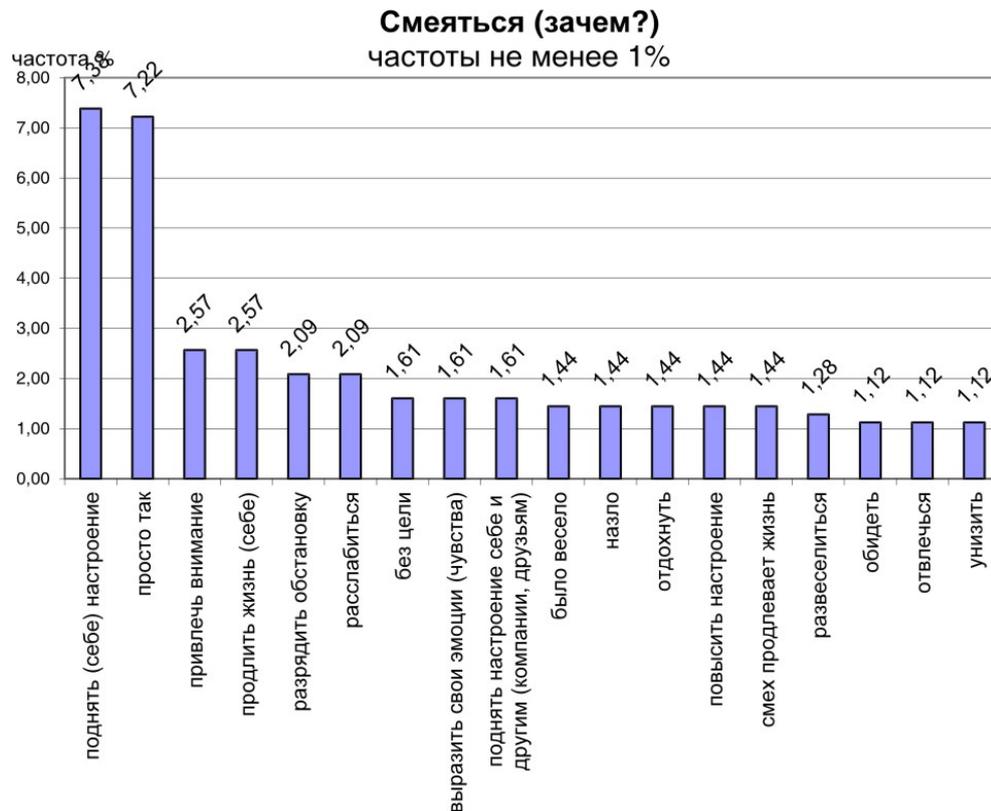


Рис. 1

Так, наибольшую частотность обнаружили реакции *поднять (себе) настроение* (хотя смех – скорее следствие хорошего настроения, вряд ли кто-то в обыденной ситуации станет намеренно смеяться, чтобы улучшить настроение, если это только не сеанс психотерапии) и *просто так* (т.е. без цели и, возможно, без причины). Кроме того, ряд ассоциатов получил грамматическое оформление обстоятельства причины (из-за хорошего настроения) или обстоятельственного придаточного причины (потому что весело, потому что хорошее настроение). Иными словами, данные эксперимента подтверждают привычное в обыденности смешение причины и цели: при выявлении психологических мотивов поступка различие между причиной и целью нейтрализуется (с сохранением разницы в модальности) [12, с. 24]. Как замечает Н. Д. Арутюнова, целенаправленным может быть только сознательное действие человека: цель предполагает определенность и осознанность действия, спонтанные же действия характеризуются причинно-следственными отношениями. По отношению к человеческой деятельности возможна контаминация причины и цели [13, с. 14–15], при этом актуализируется обычно не причина, а скорее психологический мотив поступка.

Результаты данной части эксперимента могут быть подвергнуты не только психологической, но и лингвистической интерпретации, так как анализ выявил достаточный уровень стереотипности вербальных реакций. Языковое сознание русских выделяет целевую составляющую концепта *смех*, которая является устойчивой и в средствах выражения, и в содержании. Вербальные ассоциаты, полученные на стимулы *смеяться/улыбаться зачем?*,

грамматически оформлены типичными для русского языка способами выражения грамматической семантики цели:

1) обстоятельственными придаточными цели с подчинительным союзом *чтобы* (*чтобы привлечь внимание, чтобы выразить симпатию; чтобы подбодрить* и т.п.) – наиболее частые реакции (см. рис. 1, 2);

2) обстоятельствами цели, выраженными:

а) существительными с предлогами родительного падежа *для* (*для смеха, для поддержания разговора* и т.п.) и *ради* (*ради шутки, ради приличия* и т.п.);

б) наречиями цели (*назло* и т.п.) – наиболее редкие реакции (*смеяться назло* – 1, 44 %, 9 реакций; *улыбаться назло* – 0,38 %, 2 реакции; *смеяться нарочно* – 0,38 %, 2 реакции).

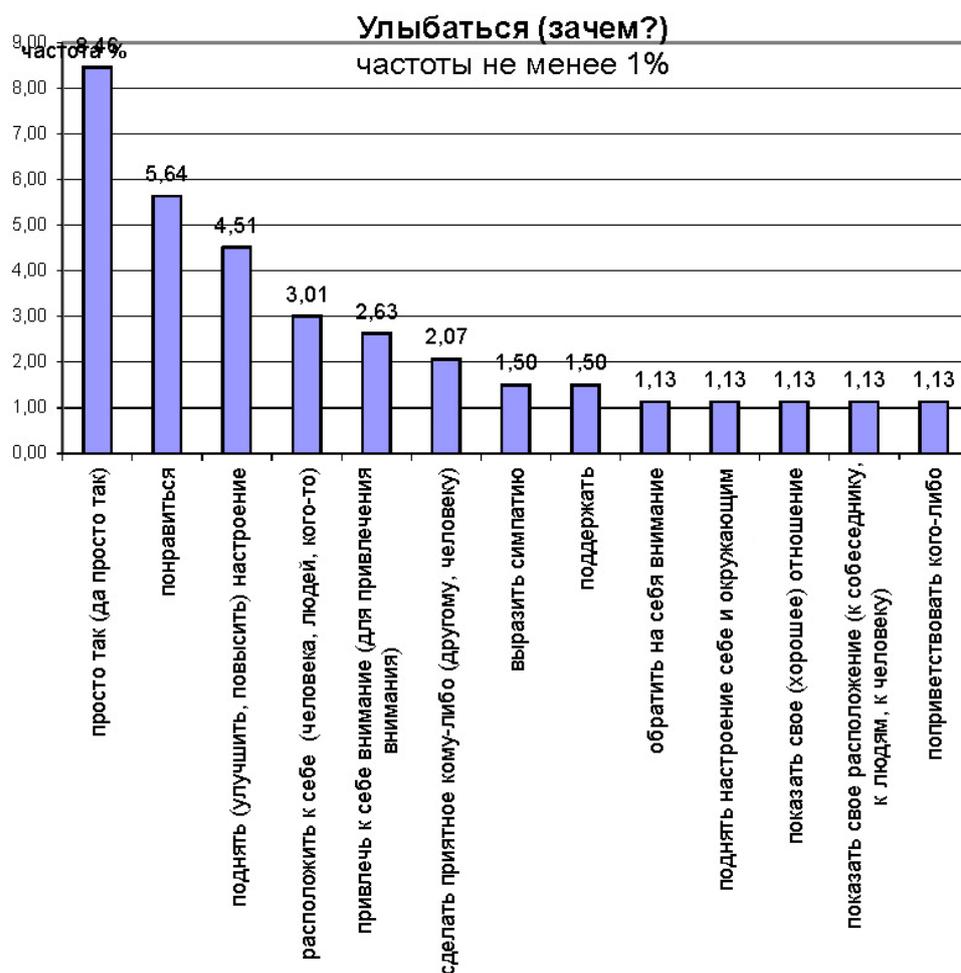


Рис. 2

Осознание роли смеха в коммуникации подтверждают такие ассоциаты, как: *смеяться (зачем?)* – *чтобы привлечь внимание, чтобы разрядить обстановку, чтобы скрыть свои чувства, чтобы выразить эмоции, чтобы показать, что шутка понравилась, чтобы поддержать разговор, чтобы рас-*

положить к себе другого человека, чтобы хорошо получиться на фотографии (для фотографии) и др.

Наряду с высокочастотными реакциями *смеяться, улыбаться просто так, без цели, без умысла, просто так захотелось* и т.п., и в ядре, и на периферии ассоциативных полей *смеяться/улыбаться зачем?* распространены вербальные ассоциаты, в структуру которых входят глаголы (своеобразные «семантические примитивы»), помогающие объяснить, какова функция смеха и улыбки в коммуникации: *чтобы выразить..., показать..., привлечь..., поддержать, скрыть..., вызвать...* и т.п. Вербальная репрезентация цели смеха еще раз подтверждает тот факт, что возможности смеха как важного средства коммуникации осознаются носителями русского языка:

– смеяться, *чтобы показать красивые зубы, работу стоматолога, радость, счастье, свое настроение, свое отношение к происходящему, свои эмоции, свою радость, что в прекрасном настроении, что оценил шутку, что шутка удалась, что у меня все хорошо, скрыть неловкость, свое плохое настроение, вызвать улыбку* и т.п.;

– улыбаться, *чтобы показать, что у тебя все хорошо, что ты любишь, благосклонное отношение, доброе отношение, добрые намерения, что тебе приятно было встретить его, показать зубки (ровные зубы), свое веселое настроение, свое превосходство, свою радость, что все хорошо, что ты доволен, что ты искренне желаешь добра, что ты открыт, что ты рад видеть кого-либо, что этот человек вызывает симпатию, что человек нравится, показаться милой; выразить симпатию, расположение, эмоции, благодарность, добродушие, настроение, неправоту другого, положительные эмоции, свое отношение, презрение, сомнение, удовольствие; скрыть внутреннее расстройство, волнение, душевную боль, невольное недовольство, отрицательные эмоции, предательство, смущение, что-либо за улыбкой; подбодрить себя/других/товарища/близких* и т.п.

Особо выделяются ассоциативные реакции с отрицательной частицей **не**: *улыбаться, чтобы не быть пессимистом, не быть угрюмой, не быть хмурой, не выглядеть грустным, не выдавать плохого настроения, не испортить настроение другим, не обидеть, не плакать/не заплакать, не портить другим настроение* и т.п. Стоит отметить, что отрицанию, как правилу, подвергаются предикаты, содержащие негативную коннотацию. Элементарные трансформации подобных ассоциатов позволяют понять, в каком случае отсутствие смеха в коммуникативной ситуации и какое поведение оценивается носителями русского языка отрицательно:

– смеяться, *чтобы не обидеть* – следовательно, если **не смеяться**, то *обидеть*;

– смеяться, *чтобы не плакать/не портить другим настроение/не выглядит грустным* – следовательно, если **не смеяться**, то *плакать, портить настроение, выглядеть грустным* и т.д.

Осознаваемую коммуникативную значимость смеха, его объединяющие свойства иллюстрируют ассоциаты *за компанию/чтобы поддержать компанию, чтобы показать, что шутка понравилась, чтобы влиться в компанию, не обидеть плохого рассказчика анекдота, не обидеть шутника, чтобы подбодрить, поддержать общий смех* и т.п.

Способы нейтрализации затруднительных или конфликтных ситуаций отражены в ассоциатах: *чтобы расположить к себе, скрыть неловкость,*

выйти из запутанной ситуации, выйти из затруднительного положения и т.п.

Прагматика смеха (оценка) имеет как позитивный, так и негативный характер (табл. 3).

Таблица 3

Прагматика смеха – невербального коммуникативного действия

Смеяться зачем?	Положительная оценка	Отрицательная оценка
Смеяться, чтобы	<i>поднять/повысить настроение (себе, другим, компании, друзьям и т.п.), развеселить, развеселиться, рассмешить, все смеялись, расположить к себе, было весело, было хорошо, снять напряжение и др.</i>	<i>обидеть, унизить, обмануть, обломить, оскорбить, осмеять, высмеять, задеть, позлить, разозлить, съехидничать, вогнать в краску кого-либо, досадить кому-нибудь и др.; назло</i>
Улыбаться, чтобы	<i>поднять настроение расположить к себе, сделать приятное кому-либо, выразить симпатию, развеселить, стало веселее, было приятно, порадовать окружающих</i>	<i>Обидеть унизить, передразнить, обмануть</i>

Итак, экспериментально установлено, что обыденное языковое сознание хранит ответ на вопрос, зачем люди смеются или улыбаются. Несмотря на то, что представления о цели смеха находятся все-таки на периферии ассоциативного поля *смех*, грамматический потенциал номинаций *смеяться* и *улыбаться*, дает возможность актуализации сведений, касающихся прагматики смеха в коммуникации. В. В. Виноградов заметил, что «вне зависимости от его данного употребления слово присутствует в сознании со всеми своими значениями, со скрытыми и возможными, готовыми по первому поводу всплыть на поверхность» [14, с. 15]. Это объясняет возможность грамматически «направить» ассоциации в ходе эксперимента и получить синтагматические ассоциативные реакции, грамматическая форма и содержание которых сохраняет наивные представления о цели смеха в русском языковом сознании, ведь слово – сложнейшая единица языка, относящаяся одновременно к реальному миру, к мышлению и другим единицам языка, оно является в то же время единицами двух систем – лексической и грамматической [15].

Круг ассоциатов, репрезентирующих прагматический потенциал смеха, и их семантика позволяют сделать вывод о том, что функция смеха в акте

общения осознается носителями русского языка, фиксируется устойчивыми вербальными формулами (см. рис. 1, 2), подтверждающими амбивалентность смеха, и, как следствие, отражает фрагмент наивной картины мира. По словам Н. В. Уфимцевой, ассоциативное поле, получаемое в результате проведения ассоциативного эксперимента, – это «не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженный в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [16].

Таким образом, анализ вербальных ассоциатов ассоциативно-вербального поля *смеяться зачем?*, *улыбаться зачем?*, обнаруживших высокий уровень стереотипности, позволил сделать следующие выводы:

- 1) смех, по представлениям носителей русского языка, имеет неосознанный характер (*смеяться/улыбаться просто так, без цели*);
- 2) смех – обычно спонтанное, но оцениваемое (позитивно или негативно) действие;
- 3) возникновение смеха обусловлено преимущественно положительными эмоциями;
- 4) смех способен быть средством стимуляции положительных эмоций (*смеяться/улыбаться для хорошего настроения, чтобы поднять себе настроение*);
- 5) смех и улыбка – выражение готовности к общению и средство этикета;
- 6) наконец, смех – средство воздействия на партнеров по коммуникации (средство манипуляции).

Список литературы

1. Философский словарь. – URL: <http://www.slovari-line.ru/word/философский-словарь/цель.htm>
2. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1994. – 928 с.
3. **Залевская, А. А.** Значение слова и возможности его описания / А. А. Залевская // Языковое сознание: формирование и функционирование : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1998. – С. 35–54.
4. **Залевская, А. А.** Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гум. ун-т, 2000. – 382 с.
5. **Леонтьев, А. А.** Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах / А. А. Леонтьев // Словарь ассоциативных норм русского языка. – М. : МГУ, 1977. – С. 3–16.
6. **Караулов, Ю. Н.** Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю. Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь. Кн. I. Ч. I. – М. : Помовский и партнеры, 1994. – С. 190–219.
7. **Караулов, Ю. Н.** Элементарная структура знания и ее отображение в структуре языкового сознания / Ю. Н. Караулов // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности : тез. докладов XV Междунар. форума по психолингвистике и теории коммуникации. – М. ; Калуга, 2006. – С. 140–141.
8. **Горошко, Е. И.** Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Харьков : РА-Каравелла, 2001. – 318 с.
9. **Куприянова, Н. С.** Ассоциативное поле смеха в современном русском языке / Н. С. Куприянова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Гуманитарные науки. – 2007. – № 4 (8). – С. 52–55.

10. **Куприянова, Н. С.** Отражение в языковой картине мира обыденных представлений об объекте смеха / Н. С. Куприянова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Гуманитарные науки. – 2009. – № 11 (15). – С. 38–45.
11. **Куприянова, Н. С.** Языковая репрезентация смеха и смеховых состояний в русском языке / Н. С. Куприянова // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». – 2007. – № 4. – С. 61–64.
12. **Арутюнова, Н. Д.** Истоки, проблемы и категории прагматики / Н. Д. Арутюнова, Е. В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16: Прагматика. – М. : Прогресс, 1985. – С. 3–42.
13. **Арутюнова, Н. Д.** Язык цели / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Модели действия. – М. : Наука, 1992. – С. 14–23.
14. **Виноградов, В. В.** Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972. – 615 с.
15. **Шведова, Н. Ю.** Об активных потенциях, заключенных в слове / Н. Ю. Шведова // Шведова Н. Ю. Русский язык: Избранные работы. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – С. 375–382.
16. **Уфимцева, Н. В.** Психолингвистика и межкультурная коммуникация / Н. В. Уфимцева // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности : тез. докладов 15-го Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / под ред. Е. Ф. Тарасова. – М. ; Калуга : Эйдос, ... – С. 308.

Куприянова Наталья Сергеевна

старший преподаватель, кафедра
русского языка и методики преподавания
русского языка, Педагогический
институт им. В. Г. Белинского,
Пензенский государственный
университет

E-mail: nsk724148@mail.ru

Kupriyanova Natalya Sergeevna

Senior lecturer, sub-department of Russian
language and Russian language teaching
methods, Pedagogical Institute
named after V. G. Belinsky,
Penza State University

УДК 81'114.4

Куприянова, Н. С.

Отражение в русской языковой картине мира представлений о цели смеха – невербального средства коммуникации / Н. С. Куприянова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 114–123.

УДК 930.8:371.3 (075)

Д. В. Ратницына, В. В. Полукаров

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНТИЧНАЯ КУЛЬТУРА И ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. В статье рассмотрены возможности использования электронного учебника в рамках учебной дисциплины «Античная культура и латинский язык». Целью такого учебника является формирование общекультурной компетентности у студентов-бакалавров. Представлена структура электронного учебника, описаны основные приемы работы с ним.

Ключевые слова: компетентностный подход, общекультурная компетентность, электронный учебник, античная культура, латинский язык.

Abstract. The article considers then possibilities of using an electronic textbook during the class of «Ancient culture and Latin language». The purpose of such textbook is the formation of common cultural competence in bachelor students. The authors introduce a structure of the electronic textbook, main operating methods.

Key words: competence-based approach, general cultural competence, electronic textbook, ancient culture, Latin language.

Одной из важнейших государственных реформ в России на сегодняшний день является реформа высшего образования. Вступление нашей страны в Болонский процесс обусловило интеграцию зарубежных подходов к организации образовательного процесса в отечественную систему образования.

В настоящий момент можно констатировать тот факт, что официально в нашей стране происходит переход к компетентностному подходу в образовании, учебные планы направлений и программы по преподаваемым дисциплинам составлены с учетом формирования необходимых компетенций. Однако данную реформу нельзя считать завершенной, поскольку по сей день остается большое количество нерешенных вопросов, в том числе создание учебников нового поколения.

Поскольку современные образовательные программы строятся на базе компетентностного подхода, становится очевидно, что учебник в полной мере должен способствовать формированию у студентов компетенций, предусмотренных учебной программой. И поскольку меняется подход к изучению предмета, необходимо также менять методы и форму подачи учебного материала.

В настоящее время в связи с ростом компьютеризации образовательных учреждений и активным внедрением информационных технологий в обучение все большую популярность приобретают электронные учебники и пособия.

Прежде чем рассмотреть отличия электронных учебников от классических, обратимся к определению понятия «электронные учебные материалы»:

это совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя. Электронное издание может быть исполнено на любом электронном носителе – магнитном (магнитная лента, магнитный диск и др.), оптическом (CD-ROM, DVD, CD-R, CD-1, CD+ и др.), а также опубликовано в электронной компьютерной сети [1].

Исходя из того, что данный вид учебника размещается на электронных носителях, мы считаем, что это, во-первых, значительно упрощает его использование, а во-вторых, полностью устраняет проблему недостаточного количества учебной литературы, как это бывает в случае с печатными книгами. Теоретически любое учебное печатное издание можно перевести в цифровой формат и тем самым полностью заменить печатную продукцию на электронную. Однако, когда речь идет об электронных учебниках, нужно подчеркнуть, что гораздо большее значение в этом случае имеет внутренняя структура такого учебника, поскольку она сильно отличается от традиционной учебной книги. Главной особенностью выступает наличие аудио- и видеоматериалов, а также картинок, анимации и гиперссылок, которые упрощают навигацию в электронном учебнике.

Необходимо максимально использовать преимущества информационных технологий для создания новых электронных учебников, которые смогут помочь педагогу получать необходимый дидактический результат на более качественном уровне и в более сжатые сроки. Именно поэтому электронные учебники могут использоваться как отдельно, так и в дополнение к печатным изданиям.

При проведении занятий этот учебник будет значительно экономить время на уроке, отведенное на отработку новых умений и навыков, на контроль знаний учащихся, а также позволит учащимся самостоятельно работать с учебником, расширять свои знания вне стен учебного заведения и заниматься самоконтролем.

Использование электронного учебника для преподавателя имеет дополнительные плюсы, так как он «позволяет выносить на лекции и практические занятия материал, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, а также освобождает от утомительной проверки домашних заданий... и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру» [1].

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть возможности использования электронного учебника по дисциплине «Античная культура и латинский язык» для формирования общекультурной компетентности. Как уже было сказано, основным результатом модернизации системы образования в России стал переход на компетентностный подход, поэтому в основе преподавания каждой учебной дисциплины лежит потребность формирования компетенций, закрепленных в Государственном стандарте, необходимых бакалавру для реализации своей профессиональной деятельности. В отличие от государственного стандарта 2005 г., где дисциплина называлась «Латинский язык и античная культура», во ФГОСе третьего поколения основной акцент перенесен на античную культуру («Античная культура и латинский язык»), так как дисциплина призвана в первую очередь формировать общекультурные компетенции. Очевидно, что имеющихся печатных учебников недостаточно, по-

этому необходимо использовать новые учебники, в основе которых будет лежать компетентностный подход.

Анализируя собственный опыт преподавания данной дисциплины, мы отметили некоторые трудности, возникающие в работе с традиционными учебниками, которые касаются:

1) презентации нового материала.

Традиционные учебники обычно представляют собой справочники по грамматике латинского языка и хрестоматию с упражнениями, поскольку предлагают очень обширное и подробное объяснение грамматических явлений каждого раздела. С одной стороны, в этом есть свой плюс, так как любознательные студенты, глубоко вникающие в суть изучаемых вопросов, могут прочитать большую главу по теории, чтобы четко и ясно представлять себе изучаемое явление. Однако, как показывает практика, во-первых, на это нет достаточно времени, а во-вторых, большинство студентов приходят в растерянность при виде такого количества подробностей и уточнений, что, к сожалению, приводит к снижению мотивации в изучении дисциплины.

В результате после изучения теоретического материала нескольких разделов учащиеся испытывают большие трудности при работе с текстами и упражнениями, поскольку обилие подробных объяснений и многочисленных правил мешает сконцентрироваться на сути изучаемого грамматического материала;

2) отработки грамматических явлений.

После подробного изложения теоретического материала в типичном учебнике предлагается выполнить несколько упражнений. Основная проблема в этом случае – большая разница между объемом теории и количеством заданий для практического выполнения. Одного-двух упражнений обычно недостаточно для того, чтобы все студенты запомнили изучаемое правило, поэтому преподавателю приходится искать дополнительные упражнения, чтобы удостовериться в том, что новое грамматическое явление понято и усвоено всеми студентами. Очевидно, что на отработку грамматических навыков уходит большое количество учебного времени;

3) содержания учебных текстов.

В каждом учебнике в разделе «Хрестоматия» даются учебные тексты для чтения и анализа грамматических форм и структур. Положительным моментом таких текстов является то, что они составляются на основе пройденного грамматического материала, фразы подбираются с учетом повторения ранее изученных грамматических тем и отработки новых грамматических явлений. Однако минус этих текстов в том, что основная ориентация здесь идет на грамматику, а не на содержание, поэтому оно чаще всего является несколько бесполезным с точки зрения формирования общекультурной компетентности. Если говорить о живых языках, то принцип «от простого к сложному» здесь весьма актуален. При изучении любого такого языка даже простые фразы будут иметь значение. Но в случае с латинским языком, который является мертвым и не ставит перед учащимися коммуникативных целей, нужно отметить тот факт, что большинство студентов не видят практического применения этим фразам, а сведение занятий к цепочке «чтение–перевод–анализ грамматических форм» делает их монотонными и однотипными;

4) изучения античной культуры.

Занятия по данной дисциплине предусматривают не только овладение основами латинского языка, но также параллельное ознакомление с античной культурой, что затруднено из-за недостаточного количества времени, отводимого на рассмотрение вопросов по античной культуре. Чтобы рассмотреть в полной мере второй аспект этой дисциплины, приходится давать этот материал на самостоятельное изучение, результаты которого студенты впоследствии представляют в форме докладов или рефератов. Однако недостатком такого вида работы является, во-первых, пассивное участие остальных студентов при изучении конкретной темы, если над рефератом работает один человек, а во-вторых, трудности с восприятием на слух большого количества информации, при котором усвоение этих знаний будет очень низким.

Причинами возникновения описанных трудностей при работе с традиционными учебниками, по нашему мнению, можно назвать следующие:

– во-первых, в течение долгого времени латинский язык является мертвым языком, на нем не говорит ни один народ, поэтому очевидно, что при его обучении не используется популярный в наше время коммуникативный подход;

– вторая причина напрямую вытекает из первой: отсутствие возможности и, соответственно, потребности в выражении мыслей на латинском языке свело его изучение лишь к овладению грамматическими навыками с целью чтения и перевода текстов, проведения сравнительно-сопоставительного анализа с другими языками, на которые латинский оказал непосредственное влияние. Именно поэтому в основе изучения этого языка лежит грамматико-переводной метод, который далеко не всегда повышает интерес и мотивацию студентов на занятиях. На первом курсе учащиеся не видят пользы в изучении латинского языка и возможностей его дальнейшего применения в жизни.

Однако изучение латинского языка имеет большое значение на направлении «Педагогическое образование», в частности на языковых факультетах, поскольку «праотцом» для романских языков был латинский язык, а точнее – народная (или вульгарная) латынь, которая легла в основу грамматической и лексической базы этих языков.

Данная учебная дисциплина изучается на первом курсе. Основная ее цель – дать студентам общее представление о структуре латинского языка, включая базовые грамматические правила, основную лексику. Ознакомление с грамматикой проходит через анализ форм и помогает студентам глубже проникнуть в структуру других романских языков. Поскольку романские языки произошли от латыни, они вобрали в себя не только корневые лексемы, но и частично сохранили грамматический строй самого языка-праотца.

Нами был проанализирован ряд учебников по латинскому языку следующих авторов: В. Н. Ярхо и В. И. Лободы, А. Н. Попова и И. М. Шендяпина, З. А. Покровской и Н. Л. Кацман. Как уже было сказано, основным недостатком существующих учебников по латинскому языку, на наш взгляд, является ориентация на подробное изучение грамматики, в то время как вторая сторона этой дисциплины, связанная с рассмотрением вопросов по античной культуре, освещается в недостаточной мере.

Однако учебник авторов А. В. Подосинова и Н. И. Щавелевой «Введение в латинский язык и античную культуру» в большей мере соответствует современным требованиям учебной программы к освоению данной дисциплины.

плины. Очевидными достоинствами этой книги являются, с одной стороны, тематическая подборка связных текстов для чтения и перевода, что, несомненно, делает работу с текстами более увлекательной и интересной, а с другой – это наличие большого количества информации по вопросам античной культуры на русском языке.

Также нельзя забывать, что основной целью в процессе изучения каждой дисциплины является формирование тех или иных компетенций. Необходимо подчеркнуть, что учебная дисциплина «Античная культура и латинский язык» будет играть большую роль в формировании общекультурной компетентности. Но для этого нужно пересмотреть подходы к обучению данной дисциплине. Две основные ее составляющие – это язык и античная культура. На наш взгляд, именно ознакомление с древнеримским культурным наследием позволит способствовать формированию общекультурной компетентности у студентов, поэтому в процессе преподавания дисциплины «Античная культура и латинский язык» целесообразно опираться на культурологический подход. По словам А. М. Новикова, если целью образования человека является освоение человеческой культуры, то, естественно, структура культуры лежит в основании содержания образования [2].

Так, согласно экономическому словарю [3], культурологический подход – это конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности, имеющая своим основанием аксиологию – учение о ценностях и ценностной структуре мира; видение образования сквозь призму понятия культуры, т.е. его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Аксиология тесно связана с воспитанием обучающихся, поскольку именно в процессе воспитания происходит формирование ценностных установок и взглядов, которыми мы руководствуемся в течение всей жизни. Поэтому мы считаем, что в процессе преподавания дисциплины «Латинский язык и античная культура» акцент нужно сделать не на тщательном изучении грамматического строя языка, а на ознакомлении с древнеримской культурой, т.е. язык должен быть не целью, а средством познания культуры.

Обобщив изложенное выше, мы пришли к выводу о необходимости использования нового учебника по античной культуре и латинскому языку, который будет отвечать современным требованиям и целям обучения. В основе такого учебника должен лежать принцип изучения культуры посредством языка и при этом сохраняться общий объем изучения лексики и грамматики. В данном случае, на наш взгляд, оптимальной формой учебного издания будет являться именно электронный учебник, который благодаря использованию не только текстов и графики, но и мультимедиа, поможет добиться высоких результатов при изучении латинского языка, а также будет способствовать формированию общекультурной компетентности учащихся.

По нашему мнению, при определении структуры такого учебника целесообразно использовать блочно-модульную систему. В основу разделения содержания учебника на модули и блоки необходимо положить античную культуру. Обратимся к табл. 1.

Таблица 1

Структура электронного учебника

Номер блока	Название	Номер модуля	Содержание
1	Латинский язык	1	Проблема происхождения латинского языка. Основные этапы развития латинского языка и их краткая характеристика
		2	Влияние латыни на романские и другие европейские языки
		3	Латынь в русских гимназиях
2	Античная культура и традиции древних римлян	4	Понятие античности. Общая характеристика античной культуры и особенности древнеримской культуры. Возрождение античности итальянскими гуманистами
		5	Устройство римского общества. Римские государственные должности, общественные сословия
		6	Римская семья. Римское родовое и личное имя. Воспитание и образование в древней Греции и древнем Риме
		7	Римские системы измерения, календарь и время суток. Денежная система
		8	Праздники и народные традиции Древнего Рима
		9	Религия Древнего Рима. Влияние древнегреческой религии на римскую. Происхождение мифов. Мифы о сотворении мира
3	История Рима и известные персоналии	10	Рим – наследник Греции: происхождение Рима. Рим в эпоху царей и республики
		11	Великие люди Рима. Великие ораторы
		12	Архитектура и искусство древнего Рима
		13	Влияние античной культуры и цивилизации на современность. Латинские заимствования

Как видно из табл. 1, содержание учебной дисциплины можно условно разделить на три блока, основываясь на главных аспектах изучения античной культуры: латинский язык, сама античная культура и история возникновения и развития древнеримского государства.

Каждый блок в свою очередь подразделяется на некоторое число модулей в зависимости от количества тем внутри каждого блока. На втором этапе при создании учебника будет производиться отбор лексического и грамматического материала. Очевидно, что принцип изучения грамматики будет прежним, т.е. от простого к сложному. Главной задачей на этом этапе становится тщательный отбор лексики, поскольку необходимо, чтобы содержание текстов в большей мере отражало общую тематику модуля. Таким образом, будет сохраняться принцип изучения культуры через язык, где язык выступает не в качестве цели, а в качестве средства.

Рассмотрим возможности организации занятия по латинскому языку с использованием электронного учебника.

1-й этап. Проверка домашнего задания.

Как было сказано выше, один из главных плюсов электронного учебника – возможность организации самостоятельной работы студентов с учебником, а также проведение дистанционного контроля.

На занятии преподаватель объясняет новые грамматические правила на конкретных примерах, однако время на занятии больше не тратится на проверку домашних упражнений или отработку тех или иных грамматических явлений. Получив нужные инструкции и рекомендации, студент в качестве домашнего задания должен будет выполнить ряд упражнений на изучаемое правило. В практической части учебника к каждому модулю прилагается большое количество заданий для работы и самоконтроля. Усвоив новое правило, студент выполняет необходимые упражнения. Упражнения расположены в порядке возрастания сложности и снабжены автоматической системой проверки правильности. Таким образом, каждый учащийся может самостоятельно регулировать количество выполняемых упражнений. Если после проверки сделанных им домашних упражнений компьютер определяет результат от 85 до 100 % правильных ответов, материал считается усвоенным. В противном случае студент может делать дополнительные упражнения и отрабатывать данное правило до тех пор, пока не получит желаемый результат. Таким образом, после подобной работы учащиеся приходят на занятие грамматически подготовленными, и учителю не нужно отводить дополнительное время на проверку домашнего задания. Однако время от времени он может проводить так называемый stop-check – короткий и быстрый тест с целью проверки уровня усвоения учебного материала, результаты которого компьютер выдает сразу же.

2-й этап. Объяснение нового грамматического материала.

Занятие можно продолжить ознакомлением с новым материалом. Здесь опять на помощь приходит электронный учебник, в первом разделе которого будут кратко и схематично представлены основные грамматические явления, сформулированы правила образования тех или иных форм простым и понятным языком. При объяснении грамматики преподаватель может использовать проектор, что значительно экономит время на занятии. Придя домой, учащийся имеет возможность вдумчиво и внимательно перечитать новые правила, данные в схемах, однако, при желании, он может также обратиться к грамматическому справочнику в приложении учебника, который содержит более детальное описание и рассмотрение каждого изучаемого явления.

3-й этап. Непосредственное обсуждение темы занятия.

На предыдущем занятии преподаватель должен ознакомить студентов с предстоящей темой практического занятия. Например, это тема 6-го модуля «Воспитание в древнем Риме». В качестве домашнего задания им нужно будет ознакомиться с данной темой, прочитав материал на русском языке. Чтобы избежать проблем в процессе выполнения этой части задания (как, например, отсутствие Интернета или книг в библиотеке), необходимо включить в учебник специальный раздел энциклопедической направленности, который будет снабжать студентов минимумом информации по изучаемой теме. В каждом тематическом разделе студентам будут предложены вопросы для обсуждения, ответы на которые они могут найти в справочнике электронного учебника или в других источниках. Таким образом, предполагается, что учащиеся

приходят на занятия, уже имея какое-то представление о вопросах, которые предстоит обсудить. Основная часть занятия проводится в форме дискуссии, в которой задействованы все. Каждый студент должен высказать свое мнение по тому или иному обсуждаемому вопросу, провести рефлексию. Активное участие каждого студента в обсуждении повышает их мотивацию к работе на занятии, а также будет давать заметные положительные результаты при усвоении материала. В процессе дискуссии могут быть использованы различные мультимедийные средства, так, например:

– презентации, при помощи которых можно рассмотреть темы, касающиеся искусства и архитектуры древнего Рима;

– аудиофайлы, благодаря которым можно «оживить» латинский язык, заставив его вновь зазвучать. Аудио целесообразно использовать при изучении первого блока, где можно не только продемонстрировать учащимся звучание латинского языка, но и в целях сравнения послушать мелодику других европейских, и в частности романских, языков;

– видеофайлы, а именно отрывки из художественных или документальных фильмов, рассказывающих о рождении Рима, об известных исторических личностях.

При обсуждении темы необходимо также давать студентам различные практические задания, чтобы весь обсуждаемый материал легче запомнился: это могут быть различные игры, ситуации, инсценировки, монологи и т.д.

4-й этап. Работа с текстом.

Мы уже подчеркивали выше, что важным моментом при культурологическом подходе к изучению данной дисциплины будет являться соответствие содержания текстов обсуждаемой теме модуля. Тексты читаются и переводятся на основе изученных дома грамматических правил, однако теперь акцент делается не на грамматическую составляющую каждой фразы, а на ее непосредственный смысл. Цель чтения этих текстов – почерпнуть дополнительные знания по текущей теме из первоисточника. При такой форме работы студенты хорошо осознают, для чего они читают и переводят текст.

5-й этап. Работа с пословицами.

Как известно, одним из важнейших аспектов изучения античной культуры и латинского языка является ознакомление с латинскими крылатыми выражениями, которые несут в себе мудрость народа и дают общее представление о взглядах и мировоззрении древних римлян. Однако, исходя из блочно-тематического построения структуры нового учебника, мы предлагаем работать с пословицами так же, как и с текстом, т.е. подобрать тематические пословицы по возможности к каждому модулю. Уже готовый список пословиц с переводом на русский язык дается студентам в качестве дополнительного задания. Учащиеся должны ознакомиться с ним, проанализировать содержание этих высказываний и ответить на предлагающиеся вопросы. На занятии происходит непосредственный обмен мнениями по обсуждаемой теме. Анализ пословиц будет способствовать формированию аксиологических установок у учащихся.

В начале и в конце каждого тематического блока рекомендуется проводить контрольный срез с целью оценки промежуточных результатов обучения. Так, например, перед началом изучения нового блока студентам предлагается тест на контроль текущих знаний по новой теме, после завершения

изучения данного блока проверяется уровень усвоения материала и проводится анализ эффективности работы с электронным учебником.

Итак, среди преимуществ электронных учебников мы отметили следующие:

- использование звука и видео наряду с текстами и графикой в процессе изложения учебного материала;
- воздействие на все виды памяти учащихся с целью более качественного и быстрого усвоения знаний;
- четкая внутренняя структура, простая и быстрая система навигации;
- возможность проведения эффективного контроля знаний обучаемых при помощи компьютерного тестирования, что позволяет объективно и быстро оценивать их знания;
- индивидуализация домашней работы и контрольных заданий;
- возможность осуществления обратной связи;
- возможность организации самостоятельной работы учащихся, в том числе при дистанционном обучении.

Итак, рассмотрены возможности использования электронного учебника по латинскому языку и античной культуре, который будет отвечать современным целям обучения с учетом компетентностного подхода. Подготовка такого учебника и работа с ним ведутся с учетом требований, предъявляемых к такого вида обучающим материалам. Наличие файлов мультимедиа призвано повысить мотивацию у студентов к изучению данной дисциплины, а также получить более качественные результаты при формировании общекультурной компетентности.

Список литературы

1. **Зими́на, О. В.** Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003.
2. **Новиков, А. М.** Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – М. : ЭГБЕС, 2010. – 208 с.
3. Электронный экономический словарь. – URL: http://mirslovarei.com/content_eco/KULTUROLOGICHESKIJ-PODXOD-32415.html

Ратницына Дина Вячеславовна
аспирант, Педагогический институт
им. В. Г. Белинского, Пензенский
государственный университет

E-mail: lysiaShaki23@yandex.ru

Ratnitsyna Dina Vyacheslavovna
Postgraduate student, Pedagogical
institute named after V.G. Belinsky,
Penza State University

Полукаров Владимир Васильевич
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики,
Педагогический институт
им. В. Г. Белинского, Пензенский
государственный университет

E-mail: penzped@rambler.ru

Polukarov Vladimir Vasilyevich
Doctor of pedagogical sciences, professor,
head of of sub-department of pedagogy,
Pedagogical institute named
after V.G. Belinsky, Penza State University

УДК 930.8:371.3 (075)

Ратницына, Д. В.

Использование электронного учебника по дисциплине «Античная культура и латинский язык» для формирования общекультурной компетенции студентов бакалавриата направления «Педагогическое образование» / Д. В. Ратницына, В. В. Полукаров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 124–133.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность использования форм и методов клубной работы для педагогически грамотной и эффективной организации досуга школьников. Представлена история клубной работы школьников в Советском Союзе и опыт организации клубной деятельности в школе, в микрорайоне. Раскрыты возможности клубной деятельности для успешной социализации и творческого развития учащихся. Определены признаки субъектной позиции школьников в сфере досуга.

Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, школа как институт социального воспитания, разновозрастный коллектив, самоуправление, школьник как субъект клубной деятельности, личностный потенциал, творческие способности, организация досуга.

Abstract. The article reveals the topicality of using the club work forms and methods in the framework of pedagogically competent and efficient organization of pupils' leisure activities. The author presents the background of pupils' club work in the Soviet Union and the experience of club work organization in a school, in a community. The article considers the scope of club activity for successful socialization and identifies the pupils' subjective standpoint in the sphere of leisure.

Key words: socialization, social upbringing, school as a social upbringing institute, leisure organization, a school student as a subject of club activity, personal facilities, creative abilities, creative activity, a multi-aged group, autonomy.

Организация досуговой деятельности детей и молодежи представляется весьма актуальной и не простой для современной системы социального воспитания и развития общества в целом проблемой. Перестроечный и постперестроечный периоды в России конца XX и начала XXI в. многое изменили в работе с молодежью, как в школе, так и в семье и в системе дополнительного образования.

Содержание и развитие досуга молодежи связано прежде всего с «цивилизацией» времени. За прошедшие десятилетия грамотно организованный и педагогически выверенный досуг учащихся – скорее исключение, нежели норма социального воспитания.

Сегодня более пристальное внимание СМИ, общественности привлекают к себе неформальные группы молодежи, а нередко и просто антисоциальные группировки. «Неформалы» носятся на мотоциклах по улицам спящих городов, устраивают шумные слеты, забиваются в подвалы и «оккупируют» лестничные площадки, «самовыражаются» на стадионах, демонстрируя силу своих мускулов, проявляя бессмысленную и неконтролируемую жестокость.

Еще никто не посчитал того морального, нравственного и даже экономического ущерба, который нанесла нашей молодежи и обществу в целом многолетняя оголтелая тусовка «Дом-2». Даже называть этот бедлам Домом и то кощунственно! Самое страшное – это моделирование и рекламирование бессмысленного, скандального, развратного, бездельного времяпрепровожде-

ния и получение в связи с этим известности и значительных материальных средств. И это серьезная социально-педагогическая проблема развития современного общества.

Не случайно в Послании Президента России в декабре 2012 г. основное внимание было уделено духовно-нравственному состоянию российского общества, которое претерпело за последние годы серьезные изменения. По словам Президента, современное российское общество «испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг к другу, поддержки и взаимопомощи, дефицит того, что всегда, во все времена делало нас крепче и сильнее». При этом он особо подчеркнул необходимость «всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей».

К таким институтам относятся и многочисленные творческие объединения, которые возникают и на базе школ, и как самостоятельные воспитательные центры в сфере дополнительного образования, и как компоненты сферы досуга.

Известный разработчик проблемы молодежного досуга С. А. Шмаков считает, что «к наиболее действенным моделям комплексной досуговой деятельности учащихся следует отнести детский туризм, краеведение и поисковую работу, техническое и трудовое творчество, художественную самодеятельность, музейное дело, литературно-художественное творчество, спорт, игры» [1, с. 31].

Результаты многочисленных исследований, изучение практики работы современной школы, экспертная оценка педагогов, родителей и самих школьников свидетельствуют, что общеобразовательная школа по-прежнему лишь в незначительной степени является сферой творческого, межличностного и даже интеллектуального взаимодействия педагогов и учащихся. Не всем ребятам удается раскрыться, проявить свои возможности и способности в школе. У одного не наладились контакты с учителями, у другого не сложились взаимоотношения со сверстниками, третий не сумел проявить себя в коллективе и т.д. Следует отметить, что введение в школе ЕГЭ не только не способствует изменению данной ситуации, но, напротив, усугубляет ее. В свое время об этом писал и В. А. Сухомлинский: «...учитель и ученики должны встречаться не только в классе: школьник – за партой (он приобретает знания, отвечает на вопросы учителя, получает оценки), педагог за учительским столом (он дает знания, ставит вопросы ученику, выставляет оценки). Если существует только эта сфера отношений, то школьный коллектив не может быть воспитывающей силой» [2, с. 9].

Идея клубной работы с детьми нашла практическое воплощение еще в дореволюционной России в опыте С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко, а после революции – в знаменитой петроградской «республике ШКИД», возглавлявшейся В. Н. Сорокой-Росинским, в школе им. А. Н. Радищева (руководитель – З. Н. Гинзбург) и школе-коммуне им. П. Н. Лепешинского (директор – М. М. Пистрак) в Москве, в школе-коммуне и детском городке в Одессе (руководители – С. М. Риверс и Н. М. Шульман), в колонии им. А. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, созданных А. С. Макаренко.

С. Т. Шацкий, который внес значительный вклад в клубное движение в стране, подчеркивал, что «основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы». Возникают такие центры, по его мнению, в силу необходимости «учиться жить, приспособливаться к жизни» [3, с. 258].

Думается, что значение современных детских объединений по интересам в сфере досуга состоит в том, что его члены не «учатся жить», «не приспособливаются к жизни», а живут настоящей, эмоционально насыщенной, полнокровной жизнью, реализуя и развивая свой творческий потенциал и индивидуальный социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности самодельного коллектива, вступая в разнообразные функционально-ролевые и эмоционально-межличностные отношения с партнерами по совместной деятельности и взрослыми.

В Советском Союзе был накоплен значительный опыт социального воспитания школьников в сфере досуга с использованием потенциала многочисленных объединений клубного типа.

Так, на принципах клубной работы организуется жизнедеятельность школьников во дворцах и домах пионеров, станциях юных техников и натуралистов, детских и юношеских спортивных школах, детских экскурсионно-туристических станциях, самодельных театрах, научных обществах и т.д. Предприятия, общественные организации, ЖЭУ, институты и школы предоставляют для организации клубной деятельности свои помещения, мастерские, лаборатории, материальную базу и оборудование, где под руководством специалистов и педагогов учащиеся активно, интересно и продуктивно проводят свой досуг.

Широко известен опыт создания подростковых клубов в Пензе, где их действовало более 120. Организация жизнедеятельности школьников в рамках подростковых клубов по интересам явилась конкретным и важным компонентом государственной молодежной политики в условиях региона. Для руководства этой масштабной работой был создан Координационный совет из представителей исполнительной власти города, руководителей предприятий и общественных организаций, ученых и т.д. [4].

В Липецке был развит опыт организации досуга школьников детских лагерей «Артек» и «Орленок». С. А. Шмаков, внедрявший этот опыт работы и разработавший теорию досуга молодежи, считал, что «свободное время никогда не бывает свободным от воспитания... От того, как дети используют свободные часы, куда направляют свою неистощимую энергию, зависит, какие качества их характера будут развиваться и совершенствоваться, и, в конечном счете, зависит, какими они станут» [5, с. 5].

Важное место клубная работа в советский период занимает и в системе воспитательной работы общеобразовательных школ. Наибольший интерес представляют: авторский проект создания школы, «открытой в мир» (А. Н. Тубельский), в которой общение с различными специалистами (музыкантами, литераторами, инженерами, врачами, экономистами, «мастеровыми») стало непременным условием, а не просто дополнением к урокам. Опыт учителя рисования и труда И. П. Волкова из Реутовской школы № 2 Московской области показал, что, опираясь на творчество ребят, стимулируя его на уроках и во внеурочное время, можно выявлять и целенаправленно развивать задатки детей, формировать их установку на творчество в любом деле и, как результат, помогать школьникам в определении их призвания [6].

Новым социально-педагогическим явлением середины и конца XX в. стали семейные клубы – своеобразная кооперация родителей, которые сообща решили организовывать досуг и воспитывать своих детей. Распространение получили семейные трудовые лагеря, клубы семейного туризма, семей-

ные клубы моржей и т.д. Основой работы и секретом жизнеспособности таких объединений, по мнению исследователей и участников этого феномена, являлась опора прежде всего на позитивные эмоциональные ощущения, на чувство совместного счастья [7].

Чем же привлекательны клубные коллективы для учащихся, чем они отвечают детской природе, детским интересам и потребностям?

Многих подростков влечет в первую очередь возможность заняться интересным делом, соответствующим специфике возраста и личностному потенциалу: спортом, поисковой работой, туризмом, техническим творчеством, художественной самодеятельностью и т.д. Костяк таких объединений составляют ребята с уже достаточно развитыми и осознанными склонностями, способностями, но немало там и таких, кто имеет лишь неясную потребность общения в новом для себя круге, потребность приобщиться к новому для себя делу.

Для других не столько важно то, чем заниматься, сколько быть вместе с влюбленным в свое дело интересным человеком, партнером и другом. Появилась, к примеру, в школе или творческом объединении «сильная личность» – спортсмен, и ребята «заражаются» желанием развивать свои физические возможности. Приходит воин-интернационалист, и школьники увлекаются военно-патриотической, поисковой работой, парашютным спортом, стрельбой и т.д.

В клубной деятельности по интересам в сфере досуга достаточно возможностей создать с нуля или изменить мнение о себе. Если у тебя есть какие-то способности: коммуникативные, инструментальные, художественные, спортивные, не востребованные по тем или иным причинам в учебе, общественной работе в школе, то они могут стать основой для успешной самореализации, повышения статуса, достижения высоких результатов в каком-либо виде деятельности.

Привлекательным для многих ребят является и то, что клубный коллектив – часто коллектив разновозрастный. В его жизнедеятельности в разном качестве и с различной интенсивностью принимают участие не только школьники, но и педагоги, родители, студенты, пенсионеры. Все они поставлены в условия совместной творческой работы, делового и эмоционального взаимодействия на равных. Объединяющим фактором в таких коллективах является общая заинтересованность в высоких результатах совместной деятельности и повышении престижности коллектива. Содружество и сотрудничество разных поколений в клубе предполагают преемственность, сохранение и развитие накопленного опыта, традиций, норм и ценностей.

Каковы бы ни были мотивы и обстоятельства приобщения школьников к жизнедеятельности тех или иных творческих коллективов, важнейшими факторами, привлекательными и значимыми для каждого являются эмоциональная атмосфера, атмосфера свободного самовыражения, неформальный стиль межличностного общения, возможность сотрудничества и взаимопомощи. Поэтому деятельность ребенка в клубе носит субъектно-личностный характер.

«Авторство» клубного коллектива, его самобытность и даже уникальность определяются, во-первых, богатством индивидуальностей со своим неповторимым социальным опытом, потребностями и способностями; во-вторых, разнообразием и комплексным характером деятельности, на основе которой возникают функционально-ролевые и эмоционально-межличностные отношения; в-третьих, наличием самоуправления, позволяющим попробовать себя в позиции как лидера, так и рядового исполнителя. Все это в совокупности,

с особой позицией взрослых, позволяет развить у школьников творческий потенциал, социально значимые качества и субъектную позицию.

Субъектная позиция членов творческих объединений в сфере досуга определяется следующими характеристиками: способностью к коллективному и индивидуальному целеполаганию; проявлением социальной ответственности и готовности к преодолению трудностей; наличием творческой активности и социально существенных потребностей (в познании, в общении, в достижении, в сотрудничестве и др.); развитием комплекса умений (интеллектуальных, коммуникативных, экспрессивных, инструментальных); наличием сформированной системы социальных установок (на реализацию активности в коллективе, на партнера как на цель, а не средство; не только на результат, но и прежде всего на процесс совместной деятельности и др.).

Таким образом, клубная деятельность по интересам повышает педагогическую культуру свободного времени школьников, а включение учащихся в деятельность творческих коллективов в сфере досуга в качестве ее субъектов способствует успешной социализации и обеспечивает индивидуально-творческое развитие учащихся в соответствии с их личностным потенциалом и жизненными планами.

Список литературы

1. Теория, методика и практика воспитания и организации досуговой деятельности школьников (по материалам работ профессора С. А. Шмакова) : справочник. – Липецк, 2008. – 252 с.
2. **Сухомлинский, В. А.** Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – М., 1975.
3. **Шацкий, С. Т.** Избр. пед. соч. : в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М., 1980. – Т. 1. – С. 258.
4. **Полукаров, В. В.** Подростковый клуб: самодеятельность, творчество, самоопределение / В. В. Полукаров. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
5. **Шмаков, С. А.** «...Потехе час» / С. А. Шмаков. – М. : Знание, 1975. – 96 с.
6. **Волков, И. П.** Приобщение школьников к творчеству: Из опыта работы / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
7. **Хилтунен, В. Р.** Семейные клубы / В. Р. Хилтунен. – М., 1987.

Полукаров Владимир Васильевич

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики,
Педагогический институт
им. В. Г. Белинского, Пензенский
государственный университет

E-mail: penzped@rambler.ru

Polukarov Vladimir Vasilyevich

Doctor of pedagogical sciences, professor,
head of of sub-department of pedagogy,
Pedagogical institute named after V.G.
Belinsky, Penza State University

УДК 374.28

Полукаров, В. В.

Теория и практика клубной деятельности как основа организации досуга современных школьников / В. В. Полукаров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 134–138.

СОБРАНИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность вовлечения студенческой молодежи в проектную деятельность обуславливает необходимость поиска форм и механизмов их социального взаимодействия. В статье авторы характеризуют собрание как форму социального взаимодействия студентов в условиях реализации проектной деятельности. Они раскрывают виды социального взаимодействия в рамках собрания, определяют его назначение, представляют его классификацию, а также технологию подготовки и проведения. Ценным является выход авторов на результат социального взаимодействия в ходе проведения собрания, заключающийся в формировании социальных компетентностей у студентов.

Ключевые слова: собрание, взаимодействие, социальное взаимодействие, технология подготовки и проведения собрания, компетентность социального взаимодействия.

Abstract. The urgency of attracting students into project activity causes the necessity to search for mechanisms and form of their social interaction. The article characterises a meeting as a type of social interaction of students in the process of project activity. The authors introduce the types of social interaction within the scope of a meeting, determine its purpose, classify it and present preparatory and holding technology. Quite valuable is the result of social interaction on a meeting explored by authors which is the formation of social competences in students.

Key words: meeting, interaction, social interaction, meeting preparatory and holding technology, social interaction competence.

Конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности. В этой связи в основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование», как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Об этом говорится и в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

Актуальность вовлечения студенческой молодежи в проектную деятельность обуславливает необходимость поиска форм и механизмов их социального взаимодействия. Одной из эффективных форм подобного взаимодействия, на наш взгляд, является собрание, о котором и пойдет речь в статье.

Проблема собрания как социального взаимодействия рассматривается в немногочисленных работах как ученых-исследователей, так и практиков – И. П. Иванова, Е. П. Ильина, Б. М. Мастерова, С. Ю. Модестова, И. Манн. Наиболее интересной представляется технология реализации собрания как формы коллективно-творческого дела И. П. Иванова.

Однако прежде обратимся к категориям «взаимодействие» и «социальное взаимодействие». И. А. Зимняя отмечает, что категория взаимодействия, служащая для объяснения изменений в любой системе, в применении к взаимодействию людей приобретает особенные характеристики. Под социальным взаимодействием она предлагает понимать «форму связи субъектов, характеризующихся активностью, разнонаправленностью воздействий (друг на друга и на окружающий мир) и взаимозависимостью» [1, с. 286]. Вслед за И. А. Зимней и Г. М. Андреевой согласимся с мнением, что в рамках социального взаимодействия взаимодействующие стороны могут выступать в различных сочетаниях: два человека, принадлежащих к одной группе; два человека, принадлежащих к разным группам; человек и группа, к которой он принадлежит; человек и «чужая» группа»; разные группы [1, с. 286].

Термин «собрание», начиная с XX в., часто употреблялся как форма социального взаимодействия и управления некоторой группой людей. Собрание в переводе с греческого («синатистис») обозначает совместное присутствие группы граждан в определенном месте для обсуждения разных тем или решения определенных проблем. Данный термин исторически своими корнями уходит в Древнюю Грецию (в Афинах – экклесия, в Спарте – апелла). В Древней Руси собрания назывались «вече» (общеславянское; от славянского «веть» – совет). Главным назначением народного собрания в Древней и Средневековой Руси являлось обсуждение общих дел и непосредственного решения насущных вопросов общественной, политической и культурной жизни [2].

В образовательном процессе современной высшей школы собрание вполне можно рассматривать как форму социального взаимодействия студентов в рамках реализации проектной деятельности. Вспомним, что общеметодологическую характеристику социального взаимодействия представляют как взаимное действие двух сторон, в качестве которых могут выступать как отдельные люди, так и группы людей. Проецируя эту общеметодологическую характеристику на образовательный процесс, в котором реализуется проектная деятельность, отметим, что эти виды взаимодействия воплощаются в нем в следующих вариантах: преподаватель – студент; студент – студент; преподаватель – группа студентов; педагогическое сообщество – группа студентов.

Основным назначением собрания как формы социального взаимодействия студентов могут выступать:

- мотивация для выполнения плана реализации проекта;
- оперативное решение текущих проблем;
- сбор мнений и принятие коллективного решения;
- формирование новой временной структуры для выполнения той или иной задачи;
- продвижение новой «темы» проекта вперед наиболее быстро и эффективно.

Считаем, что собрания можно классифицировать следующим образом: по времени реализации (регулярные и срочные); по статусу (официальные и

неофициальные); по конфиденциальности (закрытые и общие (открытые)); по способу проведения (информационные и дискуссионные). Виды собраний в соответствии с названной классификацией представлены на рис. 1.

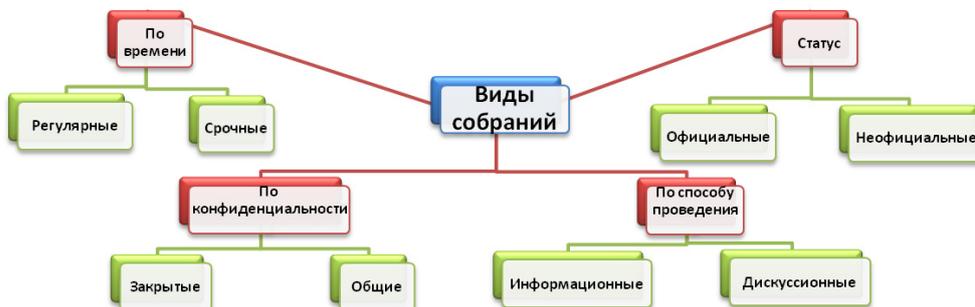


Рис. 1. Виды собраний

Регулярные собрания могут проходить один раз в неделю или один раз в месяц. Например: собрания для новых участников проекта – каждую среду в 18.00. Пример срочных собраний – собрание, назначенное после получения информации, влияющей на развитие проекта для внесения корректировок в планы работы. На срочных собраниях необходимо разбирать один-два вопроса, причем в приглашении на собрание необходимо их указать. Экстренные собрания должны быть короткими (старайтесь уложиться максимум в 45 мин, даже если надо решить сложный и тяжелый вопрос).

А вот собрание для руководителя проекта – регулярное закрытое собрание. Список участников ограничен. По способу проведения оно может быть как информационным, так и дискуссионным, в зависимости от тех задач, которые это собрание должно решить.

В процессе организации и реализации проектной деятельности со студентами Пензенской государственной технологической академии нами была разработана технология подготовки и проведения собрания, которая включает в себя шесть последовательных шагов.

Шаг I. Инициирование собрания. Субъектам социального взаимодействия в рамках собрания задаются цели и задачи. Определяется тип собрания, время и место его проведения. Назначается ответственный. Им вполне может выступать сам инициатор данного взаимодействия.

Шаг II. Оповещение о проведении собрания. Осуществляется как правило информационными каналами (ИК). ИК могут являться: личное оповещение, телефонный звонок, e-mail-рассылка, СМС-рассылка, рассылка сообщений в социальных сетях. В случае особой важности или срочности оповещение дублируется фактом подтверждения получения участником сообщения. В случае проведения закрытого собрания можно использовать только приватные сообщения (никаких статусов и надписей «на стене»).

Шаг III. Регламент проведения собрания. Он должен быть тщательно подготовлен. (Следует помнить о том, что «хороший экспромт готовится неделю»). Исключением могут являться некоторые информационные собрания, но в этом случае необходимо рассылать материал собрания каждому участнику по окончании его проведения. Регламент должен содержать план собрания с вопросами и отведенным на них временем, краткую информацию по

некоторым вопросам, единую форму документов для последующего заполнения с указанием сроков, в которые они должны быть присланы, а также адреса. В регламенте собрания должны быть прописаны все важные аспекты: регулярность его проведения (ежемесячное/еженедельное), время и место проведения, участники, вопросы для обсуждения. После того как регламент собрания будет отработан, его организатору останется лишь осуществление подготовки информации для его реализации.

Шаг IV. Единая форма отчета. По ней будет докладывать каждый участник собрания проекта:

а) во-первых, каждый участник будет знать содержание отчета в целом, а также отдельные вопросы в частности, поскольку он их сам будет готовить (возможно, это будут отдельные цифры и факты), а затем докладывать участникам собрания проекта;

б) во-вторых, с содержанием общего отчета можно будет познакомиться заранее. Соответственно, в процессе подготовки у его участников будет время для того, чтобы осуществить анализ отчета, выводов, сформулировать собственные предложения для обсуждения;

в) в-третьих, информация останется для истории/статистики, что для проекта – бесценно;

г) по вопросам, которые не относятся к регулярным, необходимо готовить информацию отдельно.

Шаг V. Проведение собрания:

а) собрание всегда должно начинаться в четко назначенное время;

б) на собраниях должен вестись протокол. В доработанном виде с предложениями участников и принятыми решениями должен рассылаться после каждого собрания на электронную почту (раздаваться в распечатанном виде);

в) обязательно необходимо решить, как должны себя вести опоздавшие на собрание люди. К примеру, в случае опоздания: на закрытое собрание – входить после начала запрещено; на общее собрание – можно заходить с опозданием на 15 мин, при этом не здороваться со всеми и привлекать внимание, а тихо сесть на свободное место;

г) обязательно необходимо установить отношение к мобильным телефонам и планшетным устройствам. (Предложение: перед входом в помещение, где проводится собрание, все участники сдают мобильные электронные устройства секретарю собрания);

д) каждый участник собрания должен иметь рабочий блокнот (может быть четко установленный корпоративный блокнот или блокнот для каждого проекта в отдельности) для удобного способа фиксации информации;

е) действует правило «одного микрофона» – говорит только один человек. В случае неоднократного нарушения правила: если собрание закрытое – человек покидает помещение, если общее – выход с напарником по общению;

ж) действует правило «поднятой руки» – если есть желание высказаться, необходимо поднять руку (в случае, если регламент предполагает возможность задавать вопросы в процессе собрания);

з) необходимо четко соблюдать временные рамки, установленные в регламенте проведения собрания;

и) если собрание является дискуссионным, руководителю необходимо предоставить каждому возможность высказаться по тому или иному принимаемому решению;

к) на собраниях, где присутствуют приглашенные и новые для большинства участников люди, необходимо представить их перед началом собрания.

Шаг VI. Результатом собрания должны быть конкретные действия, даже если они были посвящены назначению даты следующего собрания. Поэтому:

а) должны быть назначены (напомнены) следующая дата и время проведения собрания;

б) должны быть обозначены основные вопросы следующего собрания и содержание того, что необходимо подготовить к нему;

в) по проведенному собранию должен быть оформлен список решений, принятых по итогам собрания.

В случае проведения дискуссионного собрания, на котором присутствуют более 30–50 % новых участников, необходимо помнить о принципах становления команды (в нашем случае – студенческой группы участников собрания), которое происходит в четыре этапа.

Этап I. Знакомство. В этот период участники собрания вежливы и корректны, стараются лучше узнать друг друга (такая атмосфера сохраняется до первого конфликта интересов) и установить общие правила обсуждения.

Этап II. Столкновение интересов. Адаптировавшись, люди становятся более открытыми, вследствие чего иногда начинается словесная перебранка, которая не поддается контролю и оказывает дезорганизующее влияние на ход собрания. На этом этапе происходит своеобразное тестирование всех присутствующих, раскрываются их положительные и отрицательные качества.

Этап III. Формирование групп. На этом этапе происходит формирование групп по интересам и установление своеобразного баланса сил. Поскольку во время собрания высказываются различные мнения, продуктивная работа возможна только при условии компромисса. Придерживаясь оговоренного порядка согласования интересов, участники собрания приближаются к заключительному этапу.

Этап IV. Сотрудничество. На этом этапе все приходят к консенсусу, достигая поставленной цели. Некоторые специалисты считают, что это самая важная стадия командной работы. Только на последнем этапе формирования команды можно добиться необходимых и эффективных результатов. Решение, принимаемое на втором или третьем этапе, не смогло бы максимально полно отразить мнение всех участников собрания.

Собрание не принесет результата, если студенты, участвующие в нем, недостаточно поработали над содержанием вопросов на первых этапах. Присутствующие на собрании не смогут прийти к консенсусу, не научившись работать вместе и уважать мнение друг друга. Собрание будет неэффективным, если оно используется для достижения личных целей – когда присутствующие даже не знают, ради чего инициатор собрания собрал их вместе.

Конечно, длительность каждого этапа зависит от личных особенностей присутствующих на собрании участников и степени их знакомства, но знание общей логики формирования команды позволяет быстрее преодолевать возникающие трудности и не задерживаться подолгу на отдельных этапах этого процесса.

В ходе проведения собрания у студентов формируется компетентность социального взаимодействия как одна из ключевых социальных компетент-

ностей. Согласно идеи И. А. Зимней, у человека формируется сложное личностное качество – компетентность, в совокупности таких составляющих, как знания, умения, опыт, ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности, эмоционально-волевая регуляция, готовность [1, с. 292–293].

В завершении статьи считаем целесообразным назвать основные из них.

Знание и понимание:

- норм поведения, оценочных категорий;
- ожиданий окружающих;
- значимости социального статуса (положение в обществе, группе);
- специфических норм общения в конкретной деятельности, группе;
- своих обязанностей перед участниками общего дела;
- социально приемлемых способов самоутверждения, изменения своего статуса;
- конструктивных способов конфликта и исправления нарушенных отношений;
- особенностей формального и неформального общения;
- ответственности за себя.

Умения, опыт:

- совместной деятельности со старшими, сверстниками, младшими;
- формального и неформального общения в соответствии с принятыми в обществе ролями;
- соотношения оценки поступка (своего, чужого) или оценки человека с принятыми в обществе нормами;
- оценки своего поведения в ситуации и себя в целом и по отдельным качествам.

Ценности:

- доверие к партнеру по социальному взаимодействию;
- сотрудничество, дружба, доверительные отношения между людьми;
- эмпатические переживания;
- чувство уважения к другому и самоуважения, не допускающее унижения человека;
- интерес к мыслям других людей, к их мнениям.

Регулирование:

- своего поведения при ориентации на социальные нормы;
- своего поведения в ситуациях морального выбора при осознанном следовании нормам;
- меры своей самостоятельности (отказаться от помощи в том случае, если можно сделать самостоятельно).

Готовность:

- включиться в совместную деятельность;
- включиться в продуктивное сотрудничество в группе;
- включиться в отношения взаимопомощи;
- поставить себя на место другого, увидеть ситуацию и свое поведение его глазами;
- принять на себя ответственность за благополучие других.

Список литературы

1. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011.
2. Информационный портал «Твой взгляд», «Правила проведения собраний». – URL: <http://www.your-mind.ru/lasta/pravila-provedeniya-sobranij/>. Info Entrepreneurs «Эффективное проведение собраний». – URL: http://www.infoentrepreneurs.org/c/document_library/get_file?uuid=d8405022-2f84-4adc-a71a-0107fc2a7f69&groupId=12107.

Сергеева Светлана Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики
и психологии высшей школы,
Пензенская государственная
технологическая академия

E-mail: sergeeva@pgta.ru

Sergeeva Svetlana Vasylyevna

Doctor of pedagogical sciences, professor,
head of sub-department of pedagogy
and psychology of higher education,
Penza State Technological Academy

Лебедев Игорь Анатольевич

аспирант, Пензенская государственная
технологическая академия

E-mail: anynazar@yandex.ru

Lebedev Igor Anatolyevich

Postgraduate student,
Penza State Technological Academy

УДК 37

Сергеева, С. В.

Собрание как форма социального взаимодействия студентов в условиях реализации проектной деятельности / С. В. Сергеева, И. А. Лебедев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 139–145.

ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются цели и принципы формирования духовно-нравственной культуры будущих учителей иностранного языка вообще и французского в частности. Автор раскрывает цели и принципы современного иноязычного образования и показывает их обусловленную взаимосвязь в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку.

Ключевые слова: высшее педагогическое иноязычное образование, духовно-нравственная культура.

Abstract. The article deals with the purposes and principles of the spiritual culture of future teachers of foreign languages in general and French teachers in particular. The author reveals the purposes and principles of modern foreign language education, and shows their conditional correlation in the foreign language educational process.

Key words: higher pedagogical foreign language education, spiritual and moral culture.

В настоящее время вопросы духовно-нравственного образования введены в содержательную часть нового стандарта. Новая образовательная область называется духовно-нравственная культура. В связи с этим актуализируется потребность обновления целей, принципов и содержания высшего педагогического образования, которые позволили бы формировать личность будущего учителя с высоким уровнем духовно-нравственной культуры.

Ряд исследователей (Е. И. Исенина, В. С. Коростелев, В. П. Кузовлев, Е. И. Пассов) подвергли критике программу обучения иностранным языкам, в которой практическая цель – обучение общению – признается ведущей, что автоматически приводит к тому, что воспитательная, образовательная, развивающая цели остаются в значительной степени вне поля зрения. Мы согласны с этим мнением и считаем, что наряду с практической целью курс иностранного языка должен реализовывать образовательные, развивающие и воспитательные цели.

Цель системы образования, по А. С. Арсеньеву, – воспитание человека как субъекта культурно-исторического процесса, отражающего в себе исторический разум, культуру человечества, чувствующего свою ответственность перед будущим как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем [1, с. 16].

И. Л. Бим, исследуя влияние процессов перестройки нашего общества на отношение к иностранному языку, определяет цель обучения ему как интегральную, ориентирующую на овладение основами иноязычного общения в единстве всех его функций: познавательной, ценностно-ориентационной, этикетной [2, с. 11].

Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова считают главной воспитательной целью изучения иностранного языка формирование социально активной личности, отмечают роль этого предмета в нравственном воспитании, формировании патриотизма, коллективизма. При этом важную роль, по мнению авторов, играют как содержание учебного материала, так и организация учебного процесса [3, с. 27–29].

Е. И. Пассов также подчеркивает усиление воспитательной функции процесса обучения иностранному языку. Он пишет, что «у коммуникативного иноязычного образования четыре равноправных аспекта, среди которых (развивающий, познавательный, учебный) воспитательный – не только один из них, но и главный результат овладения иноязычной культурой» [4, с. 54]. Мы полностью разделяем его мнение о том, что «знания забываются, умения слабеют, а развитые способности и нравственные качества остаются на всю жизнь, составляя основу всей деятельности человека» [5, с. 8]. В качестве приоритетных целей и задач в овладении иноязычной культурой он выделяет воспитание чувства патриотизма как потребности и способности к деятельной любви к Родине, т.е. активное участие в строительстве новой России и воспитание интернационализма, воспитание потребности в приобщении к мировой культуре [6].

Цель образования вообще и иноязычного в частности, по Е. И. Пассову, – homo moralis – человек духовный, т.е. нравственный, моральный, воспитанный [4, с. 54]. «Homo moralis, – пишет он, – это человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания... требует от себя их выполнения. Он не против рационального знания, но понимает, что в мире много такого, «что и не снилось нашим мудрецам», т.е. что духовность – главное, а решение экономических и социальных проблем – не цель, а средство возвышения человека» [7]. Достижение этих целей связано с овладением культурой, развитием миролюбия, толерантности по отношению к инокультурному бытию, почтительного отношения к своей родной культуре, сохранением ее языка, обычаев и т.д.

В обучении иностранным языкам традиционно выделяют реализацию четырех компонентов цели: практической, воспитательной, развивающей и общеобразовательной. Рассмотрим их реализацию применительно к формированию духовно-нравственной культуры учащихся.

Практическая цель предусматривает развитие иноязычной речи через обогащение словарного запаса, образности, ясности и точности выражения мысли, через изучение высокого стиля литературного творчества иноязычных и русских писателей и поэтов.

Воспитательная цель реализуется через развитие:

- умения учиться;
- познавательного интереса и потребностей, проявляющихся в положительном отношении к процессу освоения иноязычной культуры в сопоставлении с родной;
- самостоятельности и творческой активности личности в поиске знаний по родной и иноязычной культуре, желания вести исследовательскую деятельность в данном направлении;
- нравственно-ценностных ориентиров, признаваемых личностью в качестве стержневых жизненных целей и мировоззренческих ориентиров.

В родной культуре такими «жизненно важными ориентирами являются: Родина, Человек, Семья, Женщина, Труд, Образование» [8, с. 64], а также природа, которая предполагает воспитание экологической культуры учащихся;

- эстетического и художественного вкуса;
- коммуникативных и духовно-нравственных качеств личности, связанных с культурой взаимоотношений и стремлением к взаимопониманию со сверстниками, родителями, педагогами, земляками, иноязычными собеседниками и другими людьми.

Общеобразовательная цель находит свою реализацию в расширении общего и лингвистического кругозора, повышении уровня общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи, интеллекта, в развитии качеств ума (пытливости, гибкости, глубины, креативности и др.), формирующихся в результате овладения иноязычным культурно-историческим наследием в сопоставлении с родным.

Развивающая цель при формировании духовно-нравственной культуры учащихся предполагает развитие:

- логического мышления в процессе сравнения, сопоставления различных компонентов родной и иноязычной культуры; анализа сохранившихся источников родной культуры и т.д.;
- различных видов памяти (слуховой, зрительной, логической, ассоциативной, эмоциональной и др.) при изучении образцов материальной и духовной культуры родного и иноязычного общения.

Согласно концепции иноязычного образования Е. И. Пассова, все четыре компонента цели «взаимосвязаны, взаимообусловлены, синтезированы в одно единое целое, которое и называется образованием» [5, с. 9] (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов целей иноязычного образования

Стрелки внизу схемы ярко показывают абсолютную взаимосвязь и взаимозависимость всех аспектов. «Чем больше, глубже, и осознаннее учащийся познает культуру народа, языком которого он овладевает, тем успешнее он развивается, тем выше уровень его нравственных качеств, тем более свободно он владеет и всеми видами речевой деятельности, – пишет Е. И. Пассов» [5, с. 9–10].

Современный урок иностранного языка должен обеспечивать овладение учащимися иноязычной культурой, поэтому он должен отражать все ее аспекты: учебный, воспитательный, познавательный, развивающий.

На основе общепринятых дидактических принципов, разработанных Ю. К. Бабанским, Г. Н. Волковым, Л. И. Гриценко, А. В. Мудриком, П. И. Пидкасистым, И. П. Подласым, В. А. Сластениным, К. Д. Ушинским, и с учетом принципа коммуникативного подхода, который является основным при обучении иностранному языку (Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова), можно выделить следующие принципы формирования духовно-нравственной культуры учащихся:

1. *Принцип воспитывающего обучения.* Данный принцип базируется на закономерности единства обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Он предполагает формирование в процессе обучения базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, культуры труда и общения. Воспитывающий эффект зависит от содержания образования. Но усвоение учебного материала одновременно формирует такие личностные свойства, как организованность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие.

2. *Принцип гражданственности.* Данный принцип отражает социальные аспекты обучения. В настоящее время его значимость является общепринятой в связи с изменением государственного статуса России, необходимостью возрождения чувства патриотизма, чувства Родины, развития национального характера, формирования национальных ценностей. Принцип выражается в ориентации содержания образования на развитие субъектности личности, ее духовности и социальной зрелости. Он связан с формированием гражданского самосознания, системы представлений о социальном и политическом укладе России, о приоритетах национальной политики и культуры. Согласно принципу гражданственности в обучении содержание образования должно быть отобрано через призму его социальной и личностной значимости, иметь интерпретационный материал, отражающий текущие события, региональную и местную специфику. Важное значение этого принципа заключается в том, что он обеспечивает действие механизма воспитания гражданина-патриота, живущего интересами своей страны и заботами о ней.

3. *Принцип сознательности и творческой активности.* Данный принцип предполагает создание условий для самореализации личности, выявление и развитие ее творческих возможностей, требует развития у обучаемых аргументированности суждений, конструктивного поведения, умения искать вариативные способы решения учебных задач.

4. *Принцип соответствия обучения и воспитания возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.* Этот принцип требует знания уровней актуального психического и личностного развития, воспитанности и социальной зрелости обучаемых.

5. *Принцип коммуникативного подхода.* Необходимость такого подхода диктуется уникальной природой самого языка, коренным образом отличающегося от других предметов школьного цикла. Отправной точкой при использовании коммуникативного принципа при обучении французскому языку становится тезис о том, что иностранный язык следует рассматривать не как предмет, а как язык. При таком подходе учитель концентрирует усилия не на сообщении учащимся сведений о языке, а учит их использовать язык в речи. Коммуникативный подход предъявляет достаточно строгие требования к преподавателю. Ему приходится все больше отходить от роли арбитра, карающего за ошибки. Его задача начинает сводиться к созданию такой атмосферы на уроке, при которой ученики не боялись бы высказывать свои суждения, а также к постановке таких заданий, которые стимулировали бы их желание говорить на уроке. Очень важным качеством при коммуникативном подходе становится подлинная демократичность преподавателя, основанная на его уважении к каждому ученику. Результатом такого подхода должно стать формирование коммуникативной компетенции, в которую входит *речевая/лингвистическая* компетенция (овладение определенной суммой знаний и соответствующих им навыков, связанных с лексикой, грамматикой, фонетикой); *социолингвистическая* компетенция (способность осуществлять выбор языковых форм и преобразовывать их в соответствии с контекстом); *социокультурная* компетенция (готовность и способность к ведению диалога культур); *социальная* компетенция (предполагает готовность взаимодействовать с другими, умение поставить себя на место другого; здесь важно сформировать чувство толерантности, терпимости к отличной от вашей точки зрения. Две последние составляющие коммуникативной компетенции способствуют формированию чувства интернационализма как неотъемлемой части патриотического воспитания).

При коммуникативном подходе воспитание перестает быть неким «дополнением к обучению, а является стержнем познания, развития и учения и понимается как процесс становления, обогащения и совершенствования духовного мира человека через творческое наследование (присвоение) доступной ему культуры» [4, с. 54].

6. *Принцип культуросообразности.* Этот принцип обеспечивает интеграцию учащегося в этническую, национальную и мировую культуру, который освоил культуру своего народа и готов к толерантному отношению к своеобразию иных национальных культур. Современная трактовка данного принципа предполагает, что обучение и воспитание должны основываться на общечеловеческих ценностях с учетом особенностей этнической и региональной культур. Молодой человек живет в определенной социально-культурной среде и принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический как единство интернационального и национального. В последние годы значение национального элемента недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций [9, с. 90].

7. *Принцип этики.* Согласно этому принципу «именно учитель как интерпретатор культуры должен сделать все от него зависящее, чтобы без морализаторства, пресловутых «воспитательных моментов» формировать ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования – человеку духовному» [4, с. 55]. С этой целью при обсуждении любых проблем учитель должен активно, заинтересованно, тактично, не подавляя мнения учащихся, высказывать свое отношение к проблеме, основанное на учении святых отцов и подвижников благочестия.

8. *Принцип новизны.* Учет этого принципа необходим для поддержания постоянного внимания учащихся. Для этого «нужно постоянно менять, обновлять все компоненты процесса познания» [10, с. 53]. Действие принципа новизны проявляется в новых, подчас неожиданных ракурсах обсуждаемых проблем, постоянно меняющихся или обновляющихся ситуациях общения, новизне фактов культуры, информации о них [4, с. 54].

Потенциал принципа новизны в воспитательном плане довольно широк. Он позволяет организовать деятельность учителя соответствующим образом, так как именно принцип новизны лежит в основе «драматургии» коммуникативного учебника, предопределяя логику каждого урока, каждого цикла уроков, их типы, содержательную (проблемно-тематическую), а подчас и сюжетную организацию, характер, тональность общения с учениками как речевыми партнерами, причем как с равными партнерами-собеседниками, что чрезвычайно важно для успешного воспитания [4, с. 55].

9. *Принцип наглядности.* Реализация этого принципа при формировании духовно-нравственной культуры учащихся предполагает использование рисунков, иллюстраций, видеосюжетов, кинофильмов, представляющих святых, героев, а также святыни и святые места.

Принцип наглядности достаточно широко описан как в отечественной, так и в зарубежной методической литературе (В. А. Артемов, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. С. Лурье и др.). Во многих исследованиях поставлена и решена проблема использования визуальной наглядности в качестве источника страноведческой информации в процессе обучения иностранному языку, а также русскому языку как иностранному. Ученые сходятся во мнении, что в лингвострановедческой практике роль зрительной наглядности особенно важна, так как создает правильные денотативные связи. «Изучить иностранный язык, – по словам А. Мартине, – это не приклеить новые этикетки к известным предметам, а привыкнуть по-новому расчленять явления, становящиеся объектами языковой коммуникации» [11, с. 220]. Речь идет о том, что зрительный образ не всегда жестко связан с некоторым определенным понятием, а словесные объяснения отражают опосредованный, отчужденный опыт. Недаром говорится, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Пропускная роль зрительного канала восприятия невосполнима, уникальна. Воспринятые зрением факты легче становятся личным опытом учащегося.

Зрительная наглядность выступает как средство стимулирования психологической активности обучаемых и как одна из возможностей достижения гармоничного сочетания логического и эмоционального компонентов мышления.

Так, например, на третьем курсе при прохождении темы «Париж» в тексте «Собор Парижской Богоматери [12, с. 28, 30] студенты встречают сло-

восочетание «терновый венец» (la Couronne d'épines) и «мощи» (les reliques). В связи с этим мы представляем учащимся фотографии, наглядно показывающие эти святыни, и объясняем подробно их значение в целях формирования их духовно-нравственной культуры.

Использование наглядности играет особую роль при прохождении темы «Живопись». Важно познакомить учащихся не только с высокохудожественными картинами таких русских и французских художников, как И. К. Айвазовский, В. М. Васнецов, И. Н. Крамской, М. В. Нестеров, В. Г. Перов, Г. И. Семирадский, В. И. Суриков, И. Е. Репин, А. А. Иванов, В. Ван Гог, Ж. Ф. Милле, К. Коро, Ж. Мишель, А. Сислей, П. Синьяк, ограничивая по возможности просмотр пустых, страстных картин, таких, например, как «Одалиска» Ф. Буше или «Обнаженная» О. Ренуара, но и с шедеврами иконописи [13–15].

Реализация вышеуказанных принципов призвана способствовать формированию культурологической и коммуникативной компетенции. Под культурологической компетенцией следует понимать «способность осознать ценности своей культуры и сопоставить их с ценностями культур других народов. В свою очередь, коммуникативная компетенция предполагает способность отбора и использования языковых средств, адекватных ситуации общения» [16, с. 51].

Результатом учебного процесса, нацеленного на реализацию вышеизложенных принципов и целей обучения, должно стать духовно-нравственное поликультурное образование. Воплощение задач такого образования может быть осуществлено при условии сформированности культурологического компонента компетентности учителя. Только учителю, впитавшему в себя основы и принципы духовно-нравственной культуры, под силу добиваться позитивных результатов образовательного процесса. Следовательно, можно утверждать, что культурологическая духовно-нравственная доминанта – это тот стержень, вокруг которого должна формироваться профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка.

Список литературы

1. **Белозерцев, Е. П.** Соборность как путь к новой школе / Е. П. Белозерцев // Русская школа: Создателям русской национальной школы : сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Русаковой. – М. : Роман-газета, 1993. – Вып. 1. – С. 10–28.
2. **Бим, И. Л.** Перестроечные процессы в обучении иностранным языкам в средней школе / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 11–14.
3. **Рогова, Г. В.** Методика обучения иностранным языкам в школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. **Кибирева, Л. В.** Коммуникативность – это воспитание / Л. В. Кибирева // Коммуникативная методика. – 2005. – № 4 (22). – С. 54–57.
5. **Пассов, Е. И.** Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
6. **Пассов, Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.
7. **Пассов, Е. И.** Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования / Е. И. Пассов. – URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_207.
8. **Буторина, Т. С.** Педагогическая регионология : науч.-метод. пособие / Т. С. Буторина. – Архангельск : АО ИППК РО, 2000. – 68 с.
9. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2007. – 576 с.

10. **Кибирева, Л. В.** Нет ли у вас чего-нибудь новенького? / Л. В. Кибирева // Коммуникативная методика. – 2005. – № 3 (21). – С. 52–53.
11. **Ласера, Ж.** Реалии французской культуры на уроке французского языка / Ж. Ласера // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам : сб. ст. / под ред. Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. – М., 1974. – С. 217–224.
12. **Бадянова, С. А.** Французский язык для студентов институтов и факультетов иностранных языков. III курс : учеб. / С. А. Бадянова. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 1998. – 331 с.
13. **Monier, F.** Les icônes, visage de la foi / F. Monier // La Langue française. – 2000. – № 37–38. – С. 16.
14. **Kozina, A.** Les icônes de Moscou / A. Kozina // La Langue française. – 2002. – № 20. – С. 22.
15. **Kozina, A.** Andreï Roublev / A. Kozina // La Langue française. – 2002. – № 23. – С. 21.
16. **Васютенкова, И. В.** Родная культура как основа овладения иностранной / И. В. Васютенкова // Коммуникативная методика. – 2005. – № 3 (21). – С. 50–51.

Баженова Надежда Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра французского языка, Марийский
государственный университет
(г. Йошкар-Ола)

E-mail: bng2901@yandex.ru

Bazhenova Nadezhda Gennadyevna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of French language, Mari State
University (Yoshkar-Ola)

УДК 37.01:804.0

Баженова, Н. Г.

Цели и принципы формирования духовно-нравственной культуры будущего учителя французского языка на современном этапе высшего образования / Н. Г. Баженова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 146–153.

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
БУДУЩЕГО ТРЕНЕРА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ СПОРТСМЕНОВ**

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития коммуникативной компетентности тренера в условиях учебно-тренировочной работы с юными спортсменами. Обозначены основные особенности коммуникации тренера в воспитательном процессе.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, особенности коммуникации.

Abstract. The article considers the problems of coach's communicative competence development in conditions of educational and training work with young sportsmen. The author lists the main features of coach's communicative competence in the educational process.

Key words: communicative competence, features of communication.

В современной системе образования происходят значительные изменения, связанные с процессом вхождения Российской Федерации в европейское открытое образовательное пространство. В контексте происходящего перехода меняются требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений.

В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов каждый выпускник школы и вуза должен быть подготовлен к информационно-коммуникативной деятельности и обладать набором ключевых компетентностей. В их состав входит коммуникативная компетентность, которая, по мнению ряда авторов (И. А. Зимняя, В. А. Кальней, А. В. Хуторской и др.), является основополагающей для развития ряда других ключевых компетентностей. Школа и вуз должны обеспечивать развитие коммуникативных и творческих способностей обучаемых, умений свободно ориентироваться в нарастающем потоке информации, эффективно овладевать современными технологиями, принимать решения, адекватные быстро изменяющимся социально-экономическим условиям.

В связи с этим развитие коммуникативной компетентности обучаемых является одной из главных на сегодняшний день целей образования [1, с. 124].

В психолого-педагогическом знании проблема коммуникативной компетентности изучена недостаточно: не полностью раскрыто содержание данного понятия, не определены его структурные составляющие, недостаточно выявлены основные условия ее развития у людей различных возрастов и других сфер деятельности. Как показывает практика, многие учителя испытывают значительные трудности в процессе коммуникации, следствием которых является низкая эффективность учебно-воспитательной работы в школе. Во многом это объясняется тем, что возникают противоречия между необходимым и реально достигаемым уровнями коммуникативной компетентности выпускника педагогического вуза. Следовательно, важно в процессе профес-

сиональной подготовки способствовать развитию этого важного свойства личности [2, с. 121].

Оно основывается прежде всего на выявлении содержания ключевых понятий рассматриваемой проблемы. Многообразии подходов к содержательной характеристике коммуникативной компетентности дает основание предложить свое понимание сути анализируемого понятия и сформулировать определение данного феномена. Под коммуникативной компетентностью педагога понимаем свойство личности, выражающее готовность и возможность субъекта общения оснащать профессиональную деятельность средствами передачи и приема информации.

Ведущим коммуникативным умением тренера является умение следить за ясностью и доступностью своей речи, которое тесно связано с умением предвидеть и предотвращать конфликты с воспитанниками. Менее прочна связь этого умения с умениями быстро устанавливать контакты с подростками, использовать подходящий тон, поведение, внушать к себе уважение, которые между собой имеют прочную связь.

Коммуникативная способность тренера проявляется в общении с воспитанниками на разных этапах их развития. Обучение также может быть различным, так как тренер должен учитывать возраст занимающихся, их характер, психологические особенности, отношения внутри коллектива и вне его. При учете возраста занимающихся тренер должен грамотно построить общение с ними. Например, педагогу необходимо знать увлечения детей, их интересы. Тренер должен не только интересно строить тренировочный процесс, но и общаться с воспитанниками, обсуждая разные темы, важные для ребенка в этом возрасте, касающиеся не только тренировочных занятий, но и вопросов личного характера. При обсуждении различных проблем с детьми тренер помогает им решить их и выступает здесь как психолог и наставник по жизни, дополняя роль родителя. Ребенок может узнать от тренера больше полезной информации как в вопросах тренировочного процесса, так и для решения жизненных проблем. Важно найти общие интересы с воспитанником, чтобы каждая тренировка была полезна для него не только в физическом, но и в душевном – эмоциональном, эстетическом – плане. Общаясь с детьми, тренер должен вести интересную беседу, задавая какие-либо вопросы на различные темы, в том числе режима дня воспитанника, его материального и морального состояния в семье, режима и качества питания, режима сна и отдыха, успеваемости в школе. В связи с этим педагог может не только грамотно строить тренировочный процесс, но и корректировать его по ходу занятия, учитывая особенности занимающихся. В этом и проявляется коммуникативная компетентность тренера – одна из важнейших в тренерской деятельности. Педагог, обладающий хорошей коммуникацией, добьется гораздо лучших успехов в своей работе. К такому тренеру дети будут «тянуться» в большей степени, проявлять большее трудолюбие и упорство при выполнении поставленных задач [3, с. 191].

Важно отметить, что коммуникация играет ведущую роль в психологической подготовке спортсмена. От того, обладает ли тренер коммуникативной компетентностью, во многом зависит и конечный результат. Педагог должен знать, как общаться с конкретным спортсменом, найти нужный подход для лучшего настроя воспитанника. Коммуникативные способности тре-

нера используются в различных методах психологической подготовки, к которым можно отнести следующие.

Методы гетерорегуляции. Вербальные методы внушения подразделяются на беседу, убеждение, приказ и рациональное внушение (в обычном состоянии).

Беседа предусматривает общение со спортсменом с целью снятия нервного напряжения или предстартовой апатии (обычно применяется тот или иной способ отвлечения).

Убеждение преследует более четкие целевые задачи: настроить спортсмена на конкретную деятельность; убедить в нерациональности того или иного поведения, состояния.

Приказ – наиболее императивная форма внушения в бодрствующем состоянии. Он должен быть конкретным, четким и кратким.

Рациональное внушение – это более сложный метод вербальной гетерорегуляции. Он включает в себя следующие задачи:

– логично убедить спортсмена в необходимости выполнить какой-то комплекс мероприятий, настроиться на ту или иную деятельность;

– устранить ненужное эмоциональное напряжение или, наоборот, поднять нервно-психическую активность;

– выстроить благоприятную перспективу, которая могла бы быть у спортсмена, если бы он следовал предлагаемым психогигиеническим советам.

Среди вербальных методов гетерорегуляции, требующихся для реализации особых психических состояний, следует выделить различные варианты гипносуггестии (внушение во сне):

1) *фракционный гипноз* (частичный) заключается в том, что процесс внушения как бы разбивается на части. После каждого сеанса погружения в состояния сна и внушения (в течение нескольких минут) спортсмена будят и уточняют, не было ли... внушения. Затем его вновь погружают в гипнотическое состояние. Так организуется следующая часть сеанса частичного гипноза;

2) *гипносуггестия* (метод максимального включения в реальную спортивную ситуацию, «репортаж») заключается в том, что после погружения в «сон» специалист, ведущий сеанс, начинает как бы вести репортаж о матче или поединке с участием спортсмена, который находится под гипнозом.

Среди *невербальных* методов гетерорегуляции выделяют аппаратные и безаппаратные. В аппаратных методах для формирования снаподобного состояния используют аппараты типа «Электросон».

Кроме того, необходимо выделить стили руководства, где преобладает коммуникативная способность тренера.

Исследования показывают, что стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений тренера с юными спортсменами: на то, как воспринимает педагог своих учеников, как часты его конфликты с подростками, на психологический климат в спортивной команде и т.д. Особенно сильно влияет стиль руководства на интенсивность общения тренера с юными спортсменами. Условно можно выделить четыре группы тренеров с точки зрения интенсивности их общения с подростками.

Первую группу составляют тренеры демократического стиля руководства. Их общение с юными спортсменами выходит далеко за рамки повседневных тренерских обязанностей и отличается большей степенью интенсивности и доверительности. Такие тренеры встречаются наиболее часто.

Вторую группу составляют тренеры, которые с уважением относятся к подросткам, пользуются их доверием и симпатией, однако по разным причинам их общение с юными спортсменами не имеет регулярного характера вне учебно-тренировочного процесса. В этой группе преобладают тренеры также демократического стиля руководства, но есть небольшое число тренеров и авторитарного стиля.

К третьей группе можно отнести тех тренеров, которые, явно стремясь к близкому общению с подростками, не имеют его. Здесь преобладает авторитарный стиль руководства, хотя встречается непоследовательный и демократический стили.

В четвертую группу можно включить тренеров, которые общение с подростками ограничивают узкими рамками спортивных вопросов. Это преимущественно тренеры авторитарного и игнорирующего стилей руководства [4, с. 219].

Взаимоотношения тренера с юными спортсменами зависят также от того, насколько учитываются возрастные и индивидуальные особенности подростков и их интересы, какова их спортивная квалификация, состояние физической подготовки, их взаимоотношения со сверстниками, родителями, учителями.

По мнению юных спортсменов, отношение с тренером портят недоверие, непонимание, несправедливость, раздражительность, малая или излишняя требовательность, педантизм, навязывание своего мнения, бестактность, противоречие между словом и делом, нечестность, недостатки в передаче спортивных знаний и умений.

Конфликты с юными спортсменами бывают у тренеров авторитарного или непоследовательного стилей руководства. Естественно, что они отрицательно сказываются на эмоциональном самочувствии юных спортсменов, а в конечном счете – на всем процессе формирования их личности. Эмоциональное самочувствие подростков, как показали исследования А. А. Бодалева и его сотрудников, вообще во многом зависит от стиля руководства педагога. Это связано в первую очередь с установкой воспитателя по отношению к ученикам. Наши исследования подтверждают выводы А. А. Бодалева. Тренеры авторитарного стиля, характеризуя своих воспитанников, явно недооценивают развитие у них коллективизма, инициативности, самостоятельности в приобретении конкретных спортивных умений, роли подростков в организации и проведении спортивно-массовой работы по месту жительства. Тренеры демократического стиля дают более разнообразные и индивидуальные характеристики. Состояние спокойного удовлетворения и радости чаще возникает в командах, где трудятся тренеры демократического стиля. И наоборот, тренеры авторитарного стиля часто действуют на юных спортсменов подавляюще, а переживание гнева и злости чаще наблюдается у подростков, которыми руководят тренеры непоследовательного стиля. Эти данные говорят о том, что, создавая неодинаковый опыт эмоциональных переживаний у юных спортсменов, тренеры различных стилей руководства по-разному действуют на формирование характерологических качеств подростков.

Исследования показывают, что стиль руководства тренера формируется под влиянием различных субъективных и объективных факторов.

Большое влияние на стиль руководства тренера оказывает как его педагогический опыт, так и спортивное мастерство. Тренер достигает высоких ре-

зультатов в работе, когда он умеет не только рассказать об упражнениях и технико-тактических приемах, но и квалифицированно их показать, когда умеет обеспечить более полное соответствие методов обучения содержанию занятий, более гибко регулировать нагрузку и отдых и таким образом более целесообразно управлять развитием необходимых качеств и навыков [5, с. 467].

Приведенная типология стилей отнюдь не исчерпывает многообразия форм взаимодействия тренеров с юными спортсменами, которая существует в реальной жизни. Надо отметить, что понятие «индивидуальный стиль» включает не только внешние практические способы действия. К индивидуальному стилю относятся также способы и приемы организации психической деятельности, например способы умственных действий, организации внимания.

При помощи коммуникативных способностей решаются различные задачи в учебно-тренировочном процессе.

Коммуникативные задачи. Решение коммуникативных задач способствует установлению таких взаимоотношений тренера с юными спортсменами, которые будут содействовать наиболее эффективному решению педагогической задачи, создавать благоприятные условия для достижения поставленных целей в обучении и воспитании. Установление правильных взаимоотношений между тренером и детским спортивным коллективом – одно из непереносимых условий успешной педагогической деятельности. При правильных взаимоотношениях между тренером и юными спортсменами достигается взаимопонимание, слаженность в учебно-воспитательной работе, растет не только способность тренера предугадывать поведение подростков и верно его истолковывать, но и способность самих юных спортсменов правильно оценивать требования тренера.

Некоторые начинающие тренеры благодаря своим знаниям и эмоциональному и убедительному показу спортивных действий и приемов весьма быстро овладевают вниманием юных спортсменов. У таких педагогов с первых тренировок отмечается хорошая дисциплина, и они относительно быстро приобретают и другие умения, характерные для тренеров-мастеров. Однако, если новички теряют чувство меры в требовательности, между ними и подростками быстро возникает барьер. Тогда успех в учебной и воспитательной деятельности никогда не будет достигнут [4, с. 226].

Коммуникативная деятельность тренеров-мастеров характеризуется продуманной стратегией завоевания коллектива. Но их стратегия может быть и стереотипной (консервативной); поскольку у них всегда складывались положительные взаимоотношения с командой, они перестают переосмысливать систему собственной деятельности и в результате не замечают собственных промахов и неудач, наступает спад в их педагогической деятельности. Поэтому тренеру весьма важно постоянно анализировать результаты своего труда. Большую часть тренеров-мастеров отличает доброжелательность, умение вызвать у ребят отношение к себе как к близкому человеку – отцу, брату, другу; высокий авторитет среди воспитанников. Осознавая социальную значимость своей общественной деятельности, они оперативно ставят задачи по улучшению работы с подростками во внешкольное время в соответствующих организациях.

К сожалению, иногда организаторами детского спорта становятся люди, которые в нравственном отношении отрицательно влияют на подростков.

В погоне за высокими спортивными результатами они приучают подростков к обману, что пагубно сказывается на нравственном становлении личности юных спортсменов.

Важными критериями педагогического мастерства тренера в решении коммуникативных задач в работе с юными спортсменами являются: умение быть требовательным, но справедливым; учет детской восприимчивости, умение находить общий язык с детьми любого возраста; возбуждение у воспитанников стремления добиться высоких результатов в спорте; формирование правильного их отношения к жизни и труду; умение следить во время общения с детьми за своей речью, движениями, жестами, костюмом; воспитание у юных спортсменов чувства уверенности в своих спортивных способностях; проявление педагогического такта, убежденности, большой заинтересованности в воспитании каждого юного спортсмена.

Список литературы

1. Психология и педагогика современного образования в России : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Приволжский дом знаний, 2008. – 238 с.
2. Профессиональное образование в России: Состояние и перспективы развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Приволжский дом знаний, 2007. – 174 с.
3. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1998. – 528 с.
4. **Деркач, А. А.** Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
5. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 576 с.

Седов Дмитрий Германович

преподаватель, кафедра физического воспитания и спорта, Пензенский государственный университет

E-mail: dmitriysedov198@mail.ru

Sedov Dmitriy Germanovich

Lecturer, sub-department of physical training, Penza State University

УДК 378

Седов, Д. Г.

Коммуникативная компетентность будущего тренера как фактор успешности профессиональной подготовки будущих спортсменов / Д. Г. Седов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 154–159.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ АЙКИДО

Аннотация. В работе рассматриваются и обосновываются педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо, которые относятся ко всем ее элементам: целям и задачам, содержанию, средствам и методам, учебной и внеучебной деятельности студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, студенты юридических факультетов вузов, физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая подготовка, айкидо, педагогические условия.

Abstract. The article considers pedagogical conditions of improving professional-applied physical state of future lawyers through aikido, which regard all the elements of training: the purposes and tasks, the contents, means and methods, educational and extracurricular activity of students.

Key words: professional competence, students of law faculties, physical training, professionally-applied physical preparation, aikido, pedagogical conditions.

Актуальность проблемы

Стратегической целью современного профессионального образования является формирование профессиональной компетентности как совокупности разносторонних компетенций выпускников вуза, дающих возможность успешно действовать в многочисленных ситуациях профессиональной деятельности, эффективно реализовывать приобретенные в процессе обучения знания, умения и навыки, личностные и профессионально значимые качества при решении новых, нестандартных профессиональных задач [1–5]. Это в полной мере относится к будущим юристам [6]. В основу содержания профессионального образования юриста при компетентностном подходе должна быть положена ориентация на формирование ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникативной, информационной и прочих сферах. В содержании профессиональной компетентности работников юридических специальностей выделяют следующие взаимосвязанные стороны:

- гносеологическая – наличие определенных знаний, необходимых для выполнения профессионального долга, постоянное их обновление, совершенствование;
- нормативная – объем полномочий (прав и обязанностей), установленных законом или уставом органа (организации);
- функциональная – способность выполнять свои профессиональные обязанности на основе правового опыта;
- личностная – осознание юристом своего предназначения, оценка своих профессиональных способностей, самокритичность, способность к самоанализу и самовоспитанию своих профессиональных качеств [7].

Ухудшение криминогенной обстановки в мире приводит к росту числа работников государственных силовых структур, погибающих при исполнении своих служебных обязанностей. В Российской Федерации, по сведениям Н. В. Ческидова [8], за 1995 г. при исполнении служебного долга погибли 470 (в США около 100) и ранены 1750 сотрудников правоохранительных органов. В 8,9 % случаев работники правоохранительных органов не смогли применить оружие и приемы самозащиты при нападении преступника. В последние годы эти показатели постоянно увеличиваются. По результатам исследования Центра Юрия Левады в России выявлено, что профессия милиционера (полицейского) является рискованной, каждый третий житель страны (29 %) считает крайне опасной работу сотрудников милиции (полиции) [9].

Выявлено, что наиболее часто при преследовании преступников погибают молодые сотрудники [10]. Одной из причин их гибели является недостаточный уровень профессионально-прикладной физической подготовленности, обуславливающей функциональную и личностную составляющие профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов. Существенный вклад в их формирование должны вносить учебные занятия по дисциплине «Физическая культура».

В учебной программе по дисциплине «Физическая культура» для студентов вузов одной из основных задач физического воспитания выступает обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, определяющей их психофизическую готовность к будущей профессии [11]. Профессионально-прикладная физическая подготовка определяется в литературе [12] как специализированный вид физического воспитания, осуществляемый в соответствии с требованиями и особенностями данной профессии. Между тем анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что проблема совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов в процессе обучения в вузе остается в настоящее время недостаточно исследованной.

Существование противоречия между социально и личностно обусловленной необходимостью повышения уровня профессионально-прикладной физической подготовленности выпускников юридических факультетов вузов, с одной стороны, и недостаточной разработанностью вопросов ее формирования в процессе физического воспитания, с другой, обуславливает актуальность нашей работы.

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки студентов юридических факультетов вузов на основе применения айкидо.

Для достижения этой цели нами применялся метод теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследования

Основными задачами профессионально-прикладной физической подготовки являются:

– развитие специальных физических качеств, обеспечивающих успешность осуществления избранной профессиональной деятельности;

- воспитание профессионально важных для данной профессиональной деятельности психических качеств;
- формирование и совершенствование профессионально-прикладных умений и навыков;
- повышение функциональной устойчивости организма к неблагоприятному воздействию факторов специфических условий профессиональной деятельности;
- сообщение специальных знаний для успешного усвоения студентами практического раздела профессионально-прикладной физической подготовки и применения приобретенных умений, навыков и качеств в профессиональной деятельности [12].

Комплексное решение этих задач обеспечивает необходимый уровень профессионально-прикладной физической подготовленности выпускника вуза к предстоящей трудовой деятельности.

Профессионально-прикладная физическая подготовка строится на основе реализации принципа органической связи физического воспитания с практикой трудовой деятельности [13]. Конкретные задачи профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов определяются исходя из объективных требований профессии к человеку.

Поэтому **первым педагогическим условием** выступает *определение задач профессионально-прикладной физической подготовки на основе изучения факторов профессиональной деятельности и ее условий*, преимущественно обуславливающих требования к определенным физическим и психическим качествам, функциональной устойчивости организма к внешним воздействиям, овладению прикладными умениями, навыками и связанными с ними знаниями. На основе анализа научно-методической литературы нами выделены отдельные составляющие функциональной и личностной сторон профессиональной компетентности юристов, работающих в правоохранительных органах, развитие и формирование которых должно выступать в качестве задач профессионально-прикладной физической подготовки при обучении в вузе. К ним относятся физические и психические свойства личности.

К *психическим свойствам*, характеризующим особенности развития познавательной, эмоциональной, волевой сфер личности, характер и свойства темперамента, относятся:

- высокая психическая работоспособность в ситуациях длительных, интенсивных физических и психических перегрузок (познавательная сфера);
- высокая нервно-психическая устойчивость, самообладание, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением (эмоциональная сфера);
- самостоятельность и инициативность; настойчивость и упорство; целеустремленность; смелость и решительность (волевая сфера):
- уверенность в себе (характер);
- низкая тревожность (темперамент).

К *физическим свойствам*, определяющим профессиональную компетентность юристов, относятся:

- 1) хорошее физическое здоровье;
- 2) специальные физические качества:
 - способность проявлять быстроту во всех ее элементарных формах (скорость реакции, скорость одиночного движения, частота движений) в условиях силового противоборства с правонарушителем;

- скорость бега и выносливость, проявляющиеся в погоне за правонарушителем;
- силовые и скоростно-силовые качества, проявляющиеся в условиях силового противостояния с правонарушителем;
- ловкость, проявляющаяся в способности действовать в вариативных ситуациях в условиях дефицита пространства и времени;

3) профессионально-прикладные двигательные умения и навыки, позволяющие обеспечивать общественную и личную безопасность, и прежде всего навыки силового противостояния.

В соответствии с концептуальными положениями синергетического подхода [14–16] решение задач развития специфических физических и психических свойств, необходимых работникам правоохранительных органов для успешного решения профессиональных задач, может быть осуществлено и осуществляется на практике через применение различных средств физической культуры.

Одним из эффективных, на наш взгляд, средством является айкидо – японский вид боевого искусства, который требует от человека не только отличной физической подготовки, но и умения мобилизовать свою психику в необходимый момент. Решающими факторами при выработке силы духа являются: концентрация внимания и медитация. Они нацелены на выполнение предельно точных движений и на воспитание способности человека мгновенно реагировать на любое движение соперника [17]. Воспитание самообладания, трезвости мысли и хладнокровия сопровождается одновременно физической подготовкой, многочасовыми учебно-тренировочными занятиями по совершенствованию техники, развитию силы, выносливости, координации, выработки инстинктивной реакции. В айкидо формируется связь между мыслью и движением. В нужный момент эта связь срабатывает на подсознательном уровне, и необходимые приемы выполняются бессознательно.

Овладение умениями и навыками применения боевых приемов айкидо обеспечивает, с одной стороны, преимущество сотрудников правоохранительных органов в силовом противостоянии с противником, с другой, существенно сокращает риск утраты здоровья и возможной гибели. Поэтому **вторым педагогическим условием** выступает *выбор в качестве содержания профессионально-прикладной физической подготовки ограниченного комплекса боевых приемов из всего арсенала айкидо, овладение которыми на уровне умений и навыков необходимо для обезвреживания и задержания правонарушителей в условиях непосредственного силового противостояния.*

Деятельностный подход к профессиональному образованию предполагает *формирование у студентов отношения к профессионально-прикладной физической подготовке на основе применения айкидо как к лично значимому виду деятельности*, включение в которую обеспечивает не только формирование готовности к эффективному решению профессиональных задач, но и личную безопасность в ситуациях, представляющих угрозу для здоровья и жизни (**третье педагогическое условие**). В основу формирования этого отношения должны быть положены мотивы сохранения здоровья, безопасности, достижения успеха, самоутверждения в профессиональной деятельности. Эти мотивы по своему содержанию характеризуются направленностью на достижение определенного результата – здоровья, безопасности, успеха, самоутверждения. Для их формирования можно использовать мотивационные

тренинги причинных схем и личностной причинности, помогающие студентам осознать, что они, и только они, являются подлинной причиной положительных или негативных последствий (результатов) своего поведения и деятельности. Наряду с ними можно в полной мере задействовать и процессуальные мотивы, непосредственно связанные с переживанием чувства удовлетворения от самой деятельности. Для этого необходимо использовать методы и методические приемы повышения эмоциональной привлекательности учебных занятий: игровой и соревновательный методы, создание благоприятного психологического климата в учебной группе, отношения сотрудничества с преподавателем, разнообразие применяемых средств и форм организации учебной деятельности и т.п.

Четвертым педагогическим условием являются *единство и взаимосвязь общей физической и профессионально-прикладной физической подготовки*. Необходимость этого условия обусловлена существенной зависимостью эффективности реализации специальных физических качеств в структуре профессионально значимых двигательных действий (преследование правонарушителя, применение боевых приемов, связанных с задержанием правонарушителя и т.п.) от общего уровня развития быстроты, силы, скоростно-силовых качеств, выносливости и ловкости. Развивая в процессе общей физической подготовки эти физические качества, мы создаем предпосылки (только предпосылки) для их проявления в осуществлении профессиональных двигательных действий. Для того чтобы эти предпосылки были максимально использованы, необходимо дополнять общую физическую подготовку средствами профессионально-прикладной физической подготовки. Эти средства выступают в виде физических упражнений, моделирующих ситуации осуществления профессионально значимых двигательных действий с максимальным проявлением того или иного физического качества.

Пятым педагогическим условием выступает *выбор средств и методов, обеспечивающих единство и взаимосвязь развития физических и психических качеств*. Развитие психических качеств личности осуществляется только в процессе такой деятельности, которая предъявляет максимально возможные требования к их функционированию. Поэтому при выборе средств профессионально-прикладной физической подготовки необходимо, с одной стороны, учитывать их тренировочный эффект (содействие развитию физических качеств), с другой – их воспитательный потенциал (содействие развитию психических качеств). К физическим упражнениям, требующим быстроты и точности познавательных процессов (восприятия и мышления), распределения и переключения внимания относятся спортивные игры. Кроме того, они содействуют развитию быстроты и ловкости. Выполнение упражнений в рамках соревновательного метода, с одной стороны, обеспечивает формирование высокой нервно-психической устойчивости, с другой, требует от студентов максимального проявления тех или иных физических качеств, существенно влияет на их развитие. Реализация данного педагогического условия обеспечивает максимально возможную эффективность осуществления профессиональной деятельности на основе наиболее полной реализации: двигательного потенциала, обеспечивающего пространственные, временные и динамические характеристики профессиональных двигательных действий; потенциала познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности, обеспечивающего качество управления этими действиями.

Осуществление профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо требует *высокой профессиональной компетентности в области данного вида восточных единоборств (шестое педагогическое условие)*. Преподаватель должен владеть боевыми приемами айкидо. Не менее значимым является владение методикой обучения боевым приемам. При этом процесс обучения должен отличаться ярко выраженной профессионально-прикладной направленностью, предполагающей раскрытие перед студентами вуза связей изучаемых приемов с конкретными ситуациями профессиональной деятельности, в которых они могут и должны применяться.

Характерной чертой айкидо, в отличие от других видов спорта, является отсутствие соревнований. Вместо них в конце каждого семестра обучения после прохождения определенного количества учебно-тренировочных занятий в вузе применяется система зачетных испытаний, в которых студенты по заданию преподавателя демонстрируют технику боевых приемов, искусство страховки и само страховки. Выступление студента по программе оценивается преподавателем по определенным требованиям и критериям. Поэтому следует связывать овладение боевыми приемами айкидо не только с подготовкой к профессиональной деятельности (хотя это и остается главной задачей профессионально-прикладной физической подготовки), но и с зачетными испытаниями. Поэтому *седьмым педагогическим условием* являются *единство и взаимосвязь профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо с зачетными испытаниями*. Такая мотивация, будучи сформированной у студентов в процессе занятий по физической культуре, выступает дополнительным мощным личностным фактором, побуждающим проявлять активность не только на учебных занятиях, но и за ее пределами, в форме самостоятельных занятий.

Заключение

Таким образом, нами выделены следующие педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо:

- определение задач профессионально-прикладной физической подготовки на основе изучения факторов профессиональной деятельности и ее условий;
- выбор в качестве содержания профессионально-прикладной физической подготовки ограниченного комплекса боевых приемов из всего арсенала айкидо, овладение которыми на уровне умений и навыков необходимо для обезвреживания и задержания правонарушителей в условиях непосредственного силового противостояния;
- формирование у студентов отношения к профессионально-прикладной физической подготовке на основе применения айкидо как к личностно значимому виду деятельности;
- единство и взаимосвязь общей физической и профессионально-прикладной физической подготовки;
- выбор средств и методов, обеспечивающих единство и взаимосвязь развития физических и психических качеств;
- высокая профессиональная компетентность преподавателя в области айкидо;

– единство и взаимосвязь профессионально-прикладной физической подготовки на основе применения айкидо с зачетными испытаниями.

Выделенные нами условия относятся ко всем элементам профессионально-прикладной физической подготовки: целям и задачам, содержанию, средствам и методам, к студентам и преподавателям, учебной и внеучебной деятельности. В своей совокупности они являются необходимыми и достаточными для повышения эффективности формирования психофизической готовности будущих юристов к предстоящей профессиональной деятельности в процессе физического воспитания в вузе. Игнорирование любого из этих условий приведет к тому, что задачи профессионально-прикладной физической подготовки будут решаться с большими затруднениями или станут вообще не решаемыми.

Список литературы

1. **Андреев, В. И.** Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. **Волкова, О. П.** Компетентный подход при проектировании образовательных программ / О. П. Волкова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
3. **Зимняя, И. А.** Компетентность человека – новое качество результата образования / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования : материалы XIII Всероссийского совещания. – М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – Кн. 2. – С. 4–13.
4. **Сериков, В. В.** Компетентный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2003. – № 1. – С. 7–13.
5. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
6. Юридические услуги Online. Компетентность как показатель профессионального мастерства юриста. Структура компетентности. – URL: <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/deont/33.php>
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.
8. **Ческидов, Н. В.** Средства и методы развития профессиональных качеств сотрудников уголовного розыска в процессе физической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ческидов Н. В. – М., 1996. – 173 с.
9. Кто знает, какая профессия несет в себе высокую смертность? – URL: <http://otvet.mail.ru/question/22395235/>
10. **Михеев, П. П.** Физическая подготовка сотрудников милиции с применением специальных и подручных средств / П. П. Михеев. – Брянск : ОСШМ МВД России, 1997. – 143 с.
11. Физическая культура // Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений. – М. : Логос, 2001. – С. 45–62.
12. **Холодов, Ж. К.** Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
13. **Матвеев, Л. П.** Теория и практика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для институтов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.

14. **Астафьева, О.** Синергетика, философия, культура / О. Астафьева. – URL: <http://www.rags.ru/akadem/all/12-2001/12-2001-32.html>
15. **Драндров, Г. Л.** Противоречия традиционной системы физического воспитания школьников и пути их разрешения / Г. Л. Драндров, Н. Н. Кисапов, В. Т. Никоноров // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 2. – С. 145–151.
16. Формирование синергетики как общенаучной исследовательской программы теоретического освоения самоорганизации. – URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr-sinerg/4.html>
17. **Москвичев, М. А.** Методика специальной физической подготовки работников уголовно-исполнительной системы : дис. ... канд. пед. наук / Москвичев М. А. – М., 1998. – 119 с.

Миронов Алексей Геннадьевич

старший преподаватель, кафедра
физического воспитания, Марийский
государственный университет
(г. Йошкар-Ола)

E-mail: miralex@aport.ru

Mironov Aleksey Gennadyevich

Senior lecturer, sub-department of physical
education, Mari State University
(Yoshkar-Ola)

УДК 378.096

Миронов, А. Г.

Педагогические условия совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов на основе применения айкидо / А. Г. Миронов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 160–167.

ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ¹

Аннотация. Рассматривается проблема использования этнокультурного подхода в образовании, дается авторская характеристика принципа этнокультурности как конкретно-научного, отмечается его связь с принципами народности и культуросообразности. Также в работе дается определение этнокультурного подхода к образованию, затрагивается его значимость для образовательной практики.

Ключевые слова: подход, этнокультурный подход к образованию, принципы народности, культуросообразности, этнокультурности, этнокультурное образование, технология культуротворчества.

Abstract. The paper considers the problem of ethnocultural approach to education, characterizes the principle of ethnic level of culture as concrete and scientific, as well as notes the relation to the principles of national character and cultural conformity. The author defines the ethnocultural approach to education and describes its importance for the educational processes.

Key words: approach, ethnocultural approach to education, principles of national character, cultural conformity, ethnic level of culture, ethnocultural education, techniques of culture creation.

Возникновение *этнокультурного подхода к образованию* обусловлено концептуальными идеями, изложенными в многочисленных документах, определяющих образовательную политику в нашей стране. В Концепции национальной образовательной политики РФ (2007) подчеркивается, что образование призвано обеспечить гармонизацию национальных и этнокультурных отношений, сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур [1], что образовательный процесс должен способствовать становлению духовности, культуры, толерантности, а потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов, равноправия национальных культур и различных конфессий [1, с. 97–98].

В работах многих известных ученых отмечаются значимость и важность регионального, национального (В. К. Бацын, Е. А. Жирков, В. А. Николаев, А. Б. Панькин, М. Г. Тайчинов, В. К. Шаповалов, М. А. Якунчев и др.), этнокультурного образования (Т. И. Бакланова, Т. В. Поштарева, Т. К. Солодухина и др.). Таким образом, можно констатировать постоянно растущий интерес и актуальность этнокультурной направленности образования, что и вызвало потребность в обосновании сущности **этнокультурного подхода к**

¹ Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» на 2012 г., приказ № 509 от 16.05.2012. Проект «Методология, теория и технологии этнокультурного образования школьников в полиэтническом образовательном пространстве».

образованию. Мы полагаем, что становление данного подхода обусловлено рядом тенденций в современной образовательной стратегии:

- направленностью образования на реализацию заказа государства, общества, времени, этносов, педагогических сообществ, родителей и учащихся в плане межэтнической и межкультурной консолидации, сохранения единого государственного и образовательного пространства, сохранения и развития этнокультур;

- выделением ведущими учеными методологических и теоретических основ, основных положений этнокультурной направленности образования;

- осмыслением образования в контексте гуманистического, аксиологического, культурологического, социокультурного, регионального, поликультурного подходов;

- разработкой новых принципов образования – диалогичности, культуротворчества, поликультурности и др.;

- определением содержания регионального (национально-регионального) компонента; технологий культуротворчества, диалогового общения, межкультурного сотрудничества.

При определении сущности этнокультурного подхода к образованию очень важно определить соотношение государственных интересов в образовательной политике и этнических потребностей сообществ. С одной стороны, сохранение языка, этнической культуры в целом является непременным условием сохранения этноса. Человек, оторванный от своей культуры, чувствует себя менее защищенным, утрачивает связь со своим народом, что может привести к формированию «человека на краю культур» (термин американских социологов), который не знает и свою культуру, и не постиг ценности другой культуры, не стал ее носителем, не освоил способ мышления, характерный для конкретной культуры. Поэтому необходимо дать подрастающему поколению возможность с раннего возраста постигать родную культуру, обеспечив научно-теоретическую, организационную и технологическую разработку данной проблемы. С другой стороны, необходимость обеспечения единого образовательного пространства, консолидации народов России, достижения высокого стандарта образования в контексте общих тенденций глобального образования доказывает то, что образовательный процесс должен иметь «поликультурную, межкультурную, мультикультурную направленность» [1, с. 253].

Сущность понятия «*этнокультурная направленность образования*» определена В. К. Шаповаловым, который отмечает, что она должна обеспечить ориентацию образовательного процесса, его педагогических основ на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к его определению в условиях мировой цивилизации [2, с. 63]. Таким образом, *этнокультурная направленность образования* заключается в ориентированности педагогических основ образования на социализацию и культурацию личности как представителя этноса, России и мира, обладающей этническим самосознанием, стремящейся к сохранению и развитию родной культуры и культуры нашей страны.

Этнокультурная направленность образования проявляется в становлении образования в аспекте *этнокультурного подхода*. *Подход* – это совокупность принципов, которые определяют стратегию педагогической, теоретической, научно-исследовательской, практической деятельности [3, с. 6]. В связи

с этим мы считаем необходимым рассмотреть один из принципов образования, на котором будет базироваться этнокультурный подход к нему – **принцип этнокультурности**.

Рассмотрение сущности принципа этнокультурности связано с двумя принципами общенаучного уровня: *принципом народности* (Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинский и др.) и *принципом культуросообразности* (А. Дистервег).

К. Д. Ушинский, сформулировав *принцип народности*, считал, что необходимо «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, всегда хорош относительно данного века» [4, с. 34].

Анализ работ в данном аспекте позволил выделить основные характерные черты принципа народности: воспитание молодежи сообразно культурно-историческому прошлому народа; направленность образования на становление национального самосознания, национального характера; учет при организации образования идей народной педагогики, возвышение роли народа в становлении культурно-образовательного пространства; использование в содержании образования фольклора, традиций, праздников.

Не менее важно учитывать при определении основных положений принципа этнокультурности *принцип культуросообразности*, внесенный в педагогику А. Дистервегом, предполагающий учет культуры общества в образовании человека, особенно современной культуры [5, с. 228].

К основным положениям этого принципа можно отнести: «сообразность» воспитания человека родной культуре, культуре общества и мира; учет индивидуальных особенностей при восприятии культуры личностью; «сообразность» культурно-творческой деятельности человека современной культуре народа [5].

Однако **принцип этнокультурности** не просто учитывает основные положения принципов народности и культуросообразности, но и включает в себя новые положения в соответствии с современными тенденциями в мире и образовании. Ниже нами приведена характеристика принципов народности и этнокультурности, при этом основные черты принципа народности как бы находят «вторую жизнь» в принципе этнокультурности, обеспечивающем претворение данных черт в современном образовательном процессе (табл. 1).

Нами также рассмотрены принципы культуросообразности и этнокультурности и выделены идеи, характеризующие данные принципы, причем основные идеи принципа культуросообразности «преломляются» в принципе этнокультурности в ракурсе современного образования (табл. 2).

Мы трактуем **принцип этнокультурности (педагогический)** как объективное и нормативное положение, направленное на реализацию задач этнокультурного образования и социализации, формирования у подрастающего поколения российской гражданской и этнической идентичности, патриотизма, толерантности, способности к межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству в ходе освоения ценностей традиционной культуры своего народа и других народов, приобретение этнокультурных знаний, умений, навыков, этнокультурного опыта, которые обеспечивают становление гражданина России и представителя этноса.

Таблица 1

Сравнительная характеристика принципов народности и этнокультурности

Принцип народности	Принцип этнокультурности
Воспитание сообразно культурно-историческому прошлому народа	Воспитание на основе архаичной и современной культуры народа с учетом современных реалий бытования этой культуры; воспитание гражданственности, патриотизма
Направленность образования на становление национального самосознания, национального характера	Направленность образования на становление этнической идентичности, этнического самосознания в совокупности с формированием толерантности, уважения к другим народам, способности к межэтническому общению
Учет при организации образования идей народной педагогики	Учет прогрессивных идей народной педагогики, адаптированных для современного образовательного процесса
Использование в содержании образования фольклора, традиций, праздников	Использование в содержании образования фольклора, традиций, праздников при условии переноса акцентов с мифологической сущности на духовно-нравственную сущность

Таблица 2

Сравнительная характеристика принципов культуросообразности и этнокультурности

Принцип культуросообразности	Принцип этнокультурности
«Сообразность» воспитания человека родной культуре, культуре общества и мира	«Сообразность» воспитания человека родной культуре, культуре народов, населяющих регион, страну, мировой культуре, формирование на этой основе этнокультурной идентичности, этнокультурной компетентности, становление этнокультурной и поликультурной личности
Учет индивидуальных особенностей при восприятии культуры личностью	Учет индивидуальных особенностей при освоении культуры личностью, направленность на обеспечение творческого саморазвития личности на основе родной культуры, культуры других народов в ходе личностно-ориентированного образования, инкультурации, развитие этно-ориентированных психических новообразований и способностей
«Сообразность» культурно-творческой деятельности человека современной культуре народа	«Сообразность» культурно-творческой деятельности человека современной культуре народа с учетом ее адаптации для образовательного процесса

В структуре методологического знания выделяются четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. *Принцип этнокультурности* в большей степени применим на конкретно-научном и частично на технологическом уровнях. Данный принцип очень актуален для педагогических исследований, для создания образовательных и воспитательных концепций в области этнокультурного образования. Принцип этнокультурности не только учитывает основные идеи принципов народности и куль-

турсообразности, но и включает в себя новые положения в соответствии с современными тенденциями в мире и образовании.

В связи с вышеизложенным, по-нашему мнению, **этнокультурный подход к образованию** – это подход, опирающийся на *принципы этнокультурности, культуротворчества* (Е. В. Бондаревская), *диалога культур, природосообразности* (Я. А. Коменский, М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинский и др.), *толерантности* с целью формирования этнокультурной и поликультурной личности, гражданина России и представителя мира на основе этнокультуры в ходе образования и социализации, обладающей базовыми социокультурными идентичностями (гражданская, этническая), толерантностью, способной к восприятию и ретрансляции этнокультуры, межэтническому и межкультурному общению.

В связи с выше изложенным необходимо отметить *значимость использования этнокультурного подхода в образовании*:

1. Этнокультурный подход к образованию будет способствовать формированию гражданского и патриотического сознания, любви к малой и большой Родине, уважения к этносам, проживающим на территории страны, и их культуре, толерантности, что в целом обеспечит становление гражданина страны, россиянина, представителя своего региона, этноса, консолидацию общероссийской нации, гармонизацию межэтнических взаимоотношений, сохранение мира и целостности России.

2. Этнокультурный подход к образованию позволит сохранить, развить и ретранслировать подрастающему поколению русскую и культуру родного народа, культуру народов России в контексте мировой культуры, что будет способствовать формированию этнического самосознания, этнокультурной, поликультурной, межкультурной, конфессиональной идентичности, способности к диалогу, межкультурному общению и сотрудничеству, что в целом сохранит культуру народов и этносы в целом, обеспечит их взаимопроникновение, обмен ценностями.

3. Этнокультурный подход к образованию обеспечит определенный уровень развития личностной этнической культуры детей и подростков, этнокультурной и поликультурной компетентности, уровня овладения этнокультурно-творческой деятельностью, что позволит каждому ребенку этнически реализовать себя, почувствовать свою защищенность.

4. Этнокультурный подход к образованию наряду с поликультурным и межкультурным подходами обеспечит органичное соединение российского образования с мировым, глобальным образованием, высокий стандарт образования в целом, что позволит учащимся социально и культурно адаптироваться в поликультурной среде.

Таким образом, стоит отметить важность и актуальность рассмотрения сущности этнокультурного подхода к образованию, необходимость использования его в образовательной практике.

Список литературы

1. Концепция национальной образовательной политики РФ // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 253–263.
2. **Шаповалов, В. К.** Этнокультурная направленность российского образования / В. К. Шаповалов. – М. : Просвещение, 2002.
3. **Поташник, М. И.** Проблемы оптимизации в педагогике / М. И. Поташник // Советская педагогика. – 1985. – № 2. – С. 5–12.

4. **Ушинский, К. Д.** О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. – М. ; Л. : АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 425–488.
 5. **Дистервег, Ф. А.** О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф. А. Дистервег // Избр. пед. соч. – М. : Наука, 1956. – С. 227–235.
-

Карпушина Лариса Павловна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра хорового дирижирования, пения
и методики преподавания музыки,
Мордовский государственный
педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

E-mail: miralex@aport.ru

Karpushina Larisa Pavlovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of choral conducting, singing and music
teaching technique, Mordovia State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev (Saransk)

УДК 37.017.924/.925

Карпушина, Л. П.

Значение использования этнокультурного подхода в образовании /
Л. П. Карпушина // Известия высших учебных заведений. Поволжский
регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 168–173.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕНСАТОРНЫХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции нарушений развития двигательной сферы у детей с умственной отсталостью (УО). Эти нарушения негативно влияют не только на уровень физического развития, но и на весь процесс социализации личности ребенка, его социально-бытовую адаптацию и интеграцию. Использование таких средств и методов адаптивного физического воспитания, как рациональное использование дифференцированной помощи детям с УО, применение различных модификаций физкультурного оборудования и приспособлений, модифицированных методик обучения двигательным действиям, способствует оптимизации и индивидуализации процесса обучения основным двигательным действиям детей с УО, улучшению показателей их физического развития и физической подготовленности, а также повышению качества их жизни.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, дети с умственной отсталостью, нарушения развития, коррекция, обучение, развитие, двигательные умения и навыки.

Abstract. The article deals with correction of disturbance of development of the motor areas in children with mental retardation. This disturbance has a negative impact not only on the level of physical development, but also on the whole process of socialization of child's personality and its social-domestic adaptation and integration. Application of adaptive physical education methods, such as: rational distribution of differentiated assistance to children with mental retardation, application of various modifications of equipment and devices, modified methods of teaching motor actions, contribute to streamlining and individualization of the process of training the main motor actions of children with mental retardation, improvement of their physical development, physical fitness and the quality of their life.

Key words: adaptive physical culture, children with mental retardation, developmental disorders, correction, training, development, motor skills.

На современном этапе развития адаптивной физической культуры (АФК) актуальной остается проблема коррекции нарушений двигательной сферы у детей с нарушениями в интеллектуальном развитии. Особая важность решения этой проблемы подчеркивается необходимостью разработки программ спортивной подготовки детей с умственной отсталостью к участию в специальных олимпийских и паралимпийских соревнованиях [1].

В настоящее время у большинства детей с умственной отсталостью диагностируется два и более первичных нарушений в развитии, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка [2, 3].

Эти нарушения возникают вследствие органического поражения центральной нервной системы, которое проявляется в недостаточности интеллекта, расстройствах эмоционально-волевой сферы, нарушениях речи, сен-

сорной системы, коммуникативной деятельности, нарушениях структуры взаимодействия анализаторов, значительном ограничении познавательной деятельности и аномальном развитии двигательной сферы.

Одной из основных причин, затрудняющих процесс формирования у данной категории детей двигательных умений и навыков, является нарушение моторики, которое оказывает негативное влияние не только на уровень их физического развития, но и на весь процесс социализации личности ребенка с нарушениями психофизического развития, его социально-бытовую и трудовую адаптацию и интеграцию в общество [1–3].

Ряд исследователей отмечают, что грубое недоразвитие двигательной сферы наблюдается почти у всех лиц с тяжелой степенью умственной отсталости даже при отсутствии у них явных параличей и парезов [1, 4].

Особенность развития двигательной сферы детей с умственной отсталостью проявляется в несовершенстве психомоторики, нарушении точности движений, функции равновесия, зрительно-моторной координации, в недоразвитии пространственных представлений. И как следствие этого – нарушение пространственно-временной и социально-бытовой ориентировки.

Нарушение координации движений наблюдается у большинства детей с умственной отсталостью всех возрастов. Они с большим трудом выполняют последовательные, координированные двигательные действия. Освоение новых двигательных действий у них затруднено, особенно это касается детей старшего школьного возраста, у которых уже сформированы двигательные стереотипы. У них, по сравнению со здоровыми сверстниками, отмечается заметное отставание в показателях развития таких основных физических качеств, как равновесие, ловкость, сила, выносливость и быстрота [1, 4, 5].

Анализ литературных источников показывает, что движение для ребенка, особенно на ранних этапах его развития, является наиболее важным способом обеспечения его взаимодействия с окружающей средой. Только в движении происходит гармоничное развитие ребенка.

Адаптивное физическое воспитание (АФВ), являясь одним из средств увеличения работоспособности, овладения жизненно необходимыми и профессионально-прикладными двигательными умениями и навыками, стабилизации психоэмоционального состояния занимающихся с нарушениями интеллектуального развития, повышения познавательной и коммуникативной деятельности, способно повысить и качество их жизни [1, 4, 5].

Исходя из этого, можно констатировать, что обучение и воспитание ребенка с нарушениями психофизического развития требует самого пристального внимания со стороны специалистов разного профиля, в том числе и специалистов в области АФК.

Организация процесса коррекции нарушений двигательной сферы детей с умственной отсталостью строится на основе положений теории и методики АФВ. В процессе обучения детей с умственной отсталостью двигательным действиям, повышения уровня их двигательной активности в настоящее время используется как отечественный, так и зарубежный опыт, в частности метод развития двигательных способностей через обучение, методики обучения различным двигательным действиям детей с нарушением интеллектуального развития, методика развития коммуникативной деятельности (Л. М. Шипицына, 1999); методика формирования самостоятельности и независимости (Е. А. Епифанова, Е. А. Заречнова, 2003; Ван Дайк, Тон Ван Дер

Меер, Л. А. Абдукамалова, 2004). Кроме того, используются и нетрадиционные средства, такие как игровая коррекция, сказкотерапия, песочная терапия (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л. А. Нисневич, 2000; Т. Н. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2002), гидрореабилитация (Д. Ф. Мосунов, 2003), иппотерапия и др.

Рациональное распределение дифференцированной помощи детям с нарушением психофизического развития прежде всего основывается на всестороннем анализе структуры нарушения, изучении взаимодействия между ведущим расстройством и общими закономерностями как психического, так и физического развития ребенка. Упор в программе АФВ делается на оказание помощи занимающимся в приобретении жизненно необходимых двигательных умений и навыков, функционально соответствующих их возрасту, а также навыков, способствующих их взаимодействию со сверстниками и с окружающим пространством. В программе также определяются основные направления индивидуального маршрута развития каждого ребенка, создается коррекционно-развивающая среда обучения, воспитания и коррекции двигательных нарушений, определяются специфические методы и методические приемы обучения двигательным действиям, способствующие повышению двигательной активности детей с различными нарушениями в состоянии здоровья.

Особое внимание уделяется поиску средств и приспособлений, которые делают возможным участие в занятиях физическими упражнениями и подвижных играх детей с нарушениями психофизического развития. Зная, кто из детей, какими приобретенными двигательными навыками обладает, специалисты АФК могут делать корректировки, позволяющие каждому занимающемуся использовать и совершенствовать свои двигательные умения, одновременно активно участвуя в игровой деятельности. Модифицировать можно как оборудование, приспособления, так и индивидуальные навыки занимающихся. Рассмотрим некоторые виды модификаций. Модификация оборудования и приспособлений, используемых в АФВ, может выглядеть следующим образом:

- ограничение площадки для игры при помощи: натянутой веревки, матов, расставленных по периметру площадки (спортивного зала) ярких конусов и других предметов, каната, лежащего на земле и обозначающего границы площадки;
- использование температурных характеристик предметов, явлений (тепло, холод);
- использование различных ориентиров: визуальных, звуковых, осязательных, вибрационных, обонятельных и пр.;
- использование специальной баскетбольной стойки «Питербаскет»;
- использование различных приспособлений для плавания (лопаток, ласт, досок для плавания);
- использование роликовых коньков с различным расположением колес.

Одним из средств АФВ детей с нарушениями психофизического развития является модификация методик обучения двигательным действиям. Ее уникальность заключается в том, что она не является догмой для всех занимающихся. Для решения одной и той же задачи могут быть использованы различные приемлемые способы, при этом действия других учащихся никак не влияют на успех или неуспех каждого конкретного ребенка.

Обычно учащиеся получают информацию посредством зрения и слуха. Другими путями получения информации являются: осязание, кинестетика (сигналы получаемые от мышц, суставов и сухожилий) и вестибулярный аппарат (информация о балансе тела, получаемая через внутреннее ухо). В задачу специалиста по АФК входит подбор ряда подходящих (адекватных) заданий, как простых, так и сложных, в зависимости от возможностей каждого занимающегося и от способов его восприятия учебного материала. Так, например, ребенку с нарушением интеллекта и зрения целесообразнее показывать движение с использованием так называемого «контактного метода обучения» (физическое сопровождение), когда педагог выполняет движение вместе с учеником до тех пор, пока ученик не будет готов выполнять его самостоятельно. Второй способ обучения таких детей – «метод Брайля», когда ученик изучает своими руками местонахождение тела и частей тела преподавателя и траекторию их движения по мере демонстрации выполняемого двигательного действия.

В АФВ многие ученики используют слух для получения информации о технике выполнения двигательного действия, развитии двигательного навыка, правилах игры. Однако аудирование бывает невозможным для некоторых занимающихся с умственной отсталостью, которые имеют нарушения слуха. В работе с таким ребенком используется язык жестов или тела, акцентируется внимание на многократном повторении движения на основе зрительного подражания. В АФВ детей с комбинированными нарушениями (после знакомства с умственными способностями ребенка) целесообразнее использовать тот способ передачи информации (устно или посредством знаков), который является наиболее подходящим по уровню развития конкретного ученика для демонстрации ему основных частей разучиваемого двигательного действия. Данный подход позволяет успешно участвовать в совместных играх или занятиях физическими упражнениями, повышать двигательную активность учащихся с комбинированными нарушениями, независимо от того, насколько значительны эти нарушения. Однако следует помнить о том, что ребенку с ограниченными психофизическими возможностями необходимо помогать только в том объеме, который сможет обеспечить надлежащее выполнение поставленной двигательной задачи.

Для улучшения процесса освоения детьми с умственной отсталостью двигательных умений и навыков, средства и методы АФК можно модифицировать следующим образом:

- использовать вербальные сигналы, жесты, знаки или движение;
- практические методы обучения двигательным действиям целесообразно сопровождать словесным объяснением. Сочетание речи и движения, вне зависимости от уровня развития занимающихся, будет способствовать решению поставленной задачи;
- в случае необходимости разделить сложные двигательные действия на составные части и разучивать с занимающимися каждую часть отдельно, а затем поощрять учащихся в синтезе различных частей в одно целое упражнение. На каждом этапе обучения использовать демонстрацию выполнения разучиваемого двигательного действия педагогом или наиболее подготовленным учеником;
- обращать внимание на реакции занимающихся. Например, реакции на тактильные прикосновения могут быть разными. Реакции отказа от физи-

ческой стимуляции: настороженность, изменение выражения лица, передергивание плечами, плач, стон, вращение головой, отталкивание преподавателя или безразличие к любому типу стимулирования. И наоборот, реакция приятия: ребенок замирает, настораживается, осуществляет некоторые движения навстречу преподавателю, двигает руками и ногами, смеется или улыбается и пр. Знаками утомления могут быть: отказ от деятельности, отталкивание предмета, прекращение игры, раздражительность, учащенное дыхание и т.д.;

– обязательно поощрять занимающихся за успешное выполнение поставленной задачи или двигательного действия;

– выбирать правильное исходное положение (позиционирование) при работе с ребенком, имеющим нарушения психофизического развития. Например, если ребенок выполняет разучиваемое двигательное действие в исходном положении сидя, то и преподаватель должен принять то же положение, т.е. оказывать помощь сидя;

– оказывать физическую помощь. Как только преподаватель увидит, что ребенок начинает выполнять движение в необходимой последовательности, то ему следует уменьшать объем оказываемой помощи. Рекомендуется избегать чрезмерного руководства руками ребенка. При отказе учащегося от физической помощи не следует навязывать ему выполнение двигательного действия. Возможно, в таком случае преподавателю потребуются разработать программу управления поведением ребенка – начать обучение другому двигательному действию или принять другую позицию в процессе оказания помощи;

– предоставлять возможность занимающимся самостоятельно выбирать спортивный инвентарь и оборудование;

– давать возможность занимающимся использовать разученные двигательные умения и навыки в условиях повседневной жизни.

Модификация, индивидуальность и дифференцированность в подходе к использованию средств АФК заключаются в том, что они не являются догмой для всех занимающихся. Для решения одной и той же задачи могут быть использованы различные доступные ребенку способы. При этом действия других учащихся никаким образом не влияют на успех или неуспех каждого конкретного ребенка.

Таким образом, процесс коррекционного обучения учащихся с нарушениями психофизического развития с использованием средств АФК может успешно выполнять свою функцию по оптимизации возможностей обучения каждого ребенка, повышения двигательной активности и повышения качества жизни детей данной категории.

Список литературы

1. Адаптивное физическое воспитание и спорт / под ред. Джозефа П. Винника ; пер. с англ. – Киев : Олимпийская литература, 2010. – 608 с.
2. **Власова, Т. А.** О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
3. **Выготский, Л. С.** Лекции по психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 350 с.
4. **Дмитриев, А. А.** Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

5. **Евсеев, С. П.** Адаптивная физическая культура / С. П. Евсеев. – СПб., 2002.
 6. Теория и организация адаптивной физической культуры : учеб. для студентов / под общ. ред. С. П. Евсеева. – М. : Советский спорт, 2003.
 7. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под общ. ред. Л. В. Шапковой. – СПб., 2003.
-

Ильин Алексей Валерьевич
аспирант, Пензенский
государственный университет

E-mail: runwaq@nm.ru

Ильин Aleksey Valeryevich
Postgraduate student,
Penza State University

Мещеряков Анатолий Семенович
доктор педагогических наук, профессор,
кафедра сварочное, литейное
производство и материаловедение,
Пензенский государственный
университет

E-mail: metal@pnzgu.ru

Meshcheryakov Anatoly Semenovich
Doctor of pedagogical sciences, professor,
sub-department of welding, casting
production and materials science,
Penza State University

УДК 796.012.1; 376.4

Ильин, А. В.

Особенности формирования компенсаторных двигательных умений и навыков у детей с умственной отсталостью средствами адаптивной физической культуры / А. В. Ильин, А. С. Мещеряков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 174–179.

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТАНДАРТАХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. Авторами проводится сопоставительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по некоторым направлениям, приоритетным для инновационного развития регионов и страны. Рассмотрен один из аспектов этого анализа – общекультурные компетенции магистров по трем направлениям образования.

Ключевые слова: образование, стандарты, компетенции.

Abstract. The authors have conducted a comparative analysis of federal state educational standards of higher education in several directions of regional and country innovative development of top priority. The article considers one of the results of this analysis.

Key words: education, standards, competition.

В «Стратегии социально-экономического развития Республики Мордовия до 2025 года» предпочтительный сценарий развития региона предполагает акцент на инновационное технологическое развитие, откуда следует необходимость обратить особое внимание на подготовку специалистов с высшим образованием естественнонаучного и технического профилей. В свою очередь задача достижения современного качества высшего профессионального образования, необходимого для решения задач развития любого региона, в том числе и Республики Мордовия, не может быть решена без существенного улучшения качества общего образования.

Большинство проблем развития Республики Мордовия характерны и для других регионов России. В частности, в регионах есть необходимость разработки совокупности взаимосвязанных мероприятий, направленных на повышение качества общего и профессионального образования (прежде всего естественнонаучного, физико-математического). Включение российской системы профессионального образования в европейскую и мировую требует перехода на компетентностный подход к оценке качества образования, в которой основным критерием является сформированность профессиональных компетенций выпускника образовательного учреждения [1–3]. В связи с этим в Мордовском государственном университете в рамках государственного задания начата разработка проекта **«Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов»**.

Согласно Закону РФ «Об образовании», основу системы образования составляют преемственные образовательные программы различных уровня и направленности, федеральные государственные образовательные стандарты и

¹ Издание научной статьи осуществлено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках госзадания – Проект 6.6269.2011 «Формирование профессиональных компетенций в многоуровневой системе подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для инновационного развития регионов».

федеральные государственные требования (ст. 8 Закона) [4]. Поэтому одна из задач проекта – сопоставительный анализ образовательных программ и стандартов по некоторым направлениям, приоритетным для инновационного развития регионов и страны.

Главным отличительным признаком современного качества образования становится сформированная в той или иной мере компетентность [5, 6]. С учетом этого обстоятельства должны разрабатываться содержание и технологии образования, образовательные программы.

В табл. 1 сопоставлены общекультурные компетенции, зафиксированные в стандартах подготовки магистров по направлениям «Физика» [7], «Химия, физика и механика материалов» [8] и «Электроника и наноэлектроника» [9].

Таблица 1

Общекультурные компетенции магистров

Физика	Химия, физика и механика материалов	Электроника и наноэлектроника
1	2	3
Повторяющиеся компетенции		
	Способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)	Способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1)
	Способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-2)	Способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-2)
Способность к коммуникации в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности, свободное владение русским и иностранными языками как средством делового общения (ОК-8)	Способность работать в международной среде, свободно пользоваться русским и иностранными языками как средством делового общения (ОК-3)	Способность свободно пользоваться русским и иностранными языками как средством делового общения (ОК-3)
	Использование на практике умений и навыков в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом (ОК-4)	Способность использовать на практике умения и навыки в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом (ОК-4)
	Способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности (ОК-5)	Способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности (ОК-5)

1	2	3
Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение (ОК-3)	Способность к самостоятельному приобретению с помощью информационных технологий и использованию в практической деятельности новых знаний и умений, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-6)	
Способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов (ОК-4)		Готовность использовать знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов (ОК-9)
Способность порождать новые идеи (креативность) (ОК-5)		
Способность совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, добиваться нравственного и физического совершенствования своей личности (ОК-6)		Способность позитивно воздействовать на окружающих с точки зрения соблюдения норм и рекомендаций здорового образа жизни (ОК-8)
Способность к активной социальной мобильности, организации научно-исследовательских и научно-производственных работ, управлению научным коллективом (ОК-9)		Готовность к активному общению с коллегами в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности (ОК-6)
Способность демонстрировать углубленные знания в области математики и естественных наук (ОК-1); Способность демонстрировать углубленные знания в области гуманитарных и экономических наук (ОК-2)	Наличие расширенных представлений о категориях, законах, приемах и формах научного познания, теории и методологии исследований при изучении различных уровней организации материи, пространства и времени, способность понимать и глубоко осмысливать философские концепции естествознания, место естественных наук в выработке научного мировоззрения (ОК-8)	Способность адаптироваться к изменяющимся условиям, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности (ОК-7)

Окончание табл. 1

1	2	3
Неповторяющиеся компетенции		
Способность адаптироваться к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности, к изменению социокультурных и социальных условий деятельности (ОК-7)	Способность глубоко понимать и творчески использовать в научной и производственно-технологической деятельности знания фундаментальных и прикладных разделов специальных дисциплин ООП магистратуры (ОК-12)	
Способность использовать базовые знания и навыки управления информацией для решения исследовательских профессиональных задач, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК – 10)	Свободное владение профессиональными знаниями в области информационных технологий, использование современных компьютерных сетей, баз данных, программных продуктов и ресурсов сети Интернет для решения задач профессиональной деятельности и за ее пределами, связанных с моделированием; анализ результатов математической обработки научных данных с целью определения их достоверности и области использования; сбор, обработка и хранение научной информации (ОК-13)	
Неповторяющиеся компетенции		
	Способность представлять итоги выполненной работы в виде отчетов, докладов на симпозиумах, научных публикаций с использованием современных возможностей информатики и ораторского искусства, а также добиваться их признания профессионалами (ОК-14)	
	Владение принципами построения преподавания химии, физики, механики и материаловедения в средней и высшей школе, представление о теоретических и психолого-педагогических основах управления процессом обучения, готовность к формированию учебного материала, чтению лекций, проведению семинаров, преподаванию и руководству научно-исследовательскими работами студентов (ОК-15)	

Надо полагать, что общекультурные компетенции называются так потому, что они должны быть одинаковы для всех специалистов одного уровня (в данном случае – магистров). В первой части табл. 1 сопоставляются компетенции, одинаковые или близкие по формулировкам хотя бы для двух направлений. Во второй части приведены компетенции, встречающиеся лишь в перечне одного из анализируемых направлений.

Как видно из табл. 1, единообразия в образовательных стандартах рассмотренных направлений подготовки магистров не наблюдается. Некоторые компетенции, различаясь словесным оформлением, фактически одинаковы по смыслу. Эти же замечания справедливы и для других рассмотренных нами направлений, но не вошедших в приведенную таблицу.

Теперь несколько конкретных замечаний по приведенным стандартам.

Компетенции ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, общие для направлений «Химия, физика и механика материалов» и «Электроника и наноэлектроника», целесообразно сделать общими и для других направлений.

Компетенциям, приведенным в первой части таблицы, желательно дать общую формулировку.

Формулировка «способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения» в значительной степени тавтологична, так как новые знания не что иное, как информация. Приобретение новых знаний (как часть процесса образования) во все времена осуществлялось лишь через передачу и освоение информации, т.е. в современной терминологии – через информационные технологии.

Часть компетенций, отнесенных к общекультурным, следует отнести к общепрофессиональным: ОК-1 и ОК-2 направления «Физика», ОК-7, ОК-9, ОК-10, ОК-11 направления «Химия, физика и механика материалов».

В число общекультурных компетенций можно было бы отнести и некоторые компетенции, отнесенные стандартами к общепрофессиональным. Например, способность проводить свою профессиональную деятельность с учетом социальных, этических и природоохранных аспектов (ПК-8); способность организовать работу коллектива для решения профессиональных задач (ПК-10) магистров физики, ПК-10 магистров химии.

Приведенные примеры свидетельствуют о необходимости детального анализа действующих стандартов образования и их дальнейшего совершенствования.

Нами выносятся на обсуждение один из вариантов сделанного на основе проведенного анализа объединенного перечня общекультурных компетенций магистров естественно-технических направлений образования (табл. 2), т.е. какими **общекультурными компетенциями** должен обладать выпускник.

Таблица 2

Общекультурные компетенции магистров (проект)

Обладание современным научным мировоззрением, наличие глубоких знаний о категориях, законах, приемах и формах научного познания, теории и методологии исследований (ОК-1)
Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-2)

Окончание табл. 2

Способность к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-3)
Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОК-4)
Способность порождать новые идеи (креативность) (ОК-5)
Способность к активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности, способность работать в международной среде, свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-6)
Способность к организации и управлению научным или производственным коллективом (ОК-7)
Способность проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, брать на себя всю полноту ответственности (ОК-8)
Способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов (ОК-9)
Способность адаптироваться к изменяющимся профессиональным и социальным условиям деятельности, переоценивать накопленный опыт, анализировать свои возможности, быть готовым в случае необходимости к изменению научного и производственного профиля своей профессиональной деятельности (ОК-10)
Готовность добиваться нравственного и физического совершенствования своей личности (ОК-11)
Готовность позитивно воздействовать на окружающих с точки зрения соблюдения норм и рекомендаций здорового образа жизни (ОК-12)
Владение представлениями о теоретических и психолого-педагогических основах процесса обучения, готовность к формированию учебного материала и проведению учебных занятий, руководству научно-исследовательскими работами студентов и школьников (ОК-13)

Безусловно, предлагаемый вариант перечня общекультурных компетенций не идеален. Приемлемый вариант может и должен быть составлен на основе тщательного критического анализа существующих и предлагаемых вариантов, в обсуждениях и дискуссиях, в том числе и на страницах научной печати.

Список литературы

1. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования / под ред. В. И. Байденко. – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 210 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – URL: www.edu.ru/db/mo/data/d-02/393.html.
3. **Андреев, А. Л.** Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования / А. Л. Андреев // Вестник Российской академии наук. – 2010. – Т. 80, № 2. – С. 99–106.
4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 // Российская газета. – 1992. – № 172. – 31 июля ; 1996. – № 13. – 23 января.
5. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 26.

6. **Шишов, С. Е.** Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. И. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 4. – С. 41–43.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 011200 «Физика». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2009 № 637. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/30/20110325143557.pdf>
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 020300 «Химия, физика и механика материалов». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.05.2010 № 533. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/31/20110318161306.pdf>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 210100 «Электроника и нанoeлектроника». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.01.2010 № 31. – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/47/20110321094727.pdf>

Фомин Николай Егорович

кандидат физико-математических наук, профессор, первый проректор, Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

E-mail: ivlevvi2010@mail.ru

Fomin Nikolay Egorovich

Candidate of physical and mathematical sciences, professor, first vice-rector, Mordovia State University named after N. P. Ogaryov (Saransk)

Ивлев Виктор Иванович

кандидат физико-математических наук, доцент, директор Центра по работе с инновационными образовательными учреждениями, Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

E-mail: ivlevvi2010@mail.ru

Ivlev Viktor Ivanovich

Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, director of the Center of cooperation with innovative education institutions, Mordovia State University named after N. P. Ogaryov (Saransk)

УДК 37.01

Фомин, Н. Е.

Общекультурные компетенции в стандартах высшего профессионального образования / Н. Е. Фомин, В. И. Ивлев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 180–186.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИИ
В XIX – НАЧАЛЕ XX в.: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД**

Аннотация. Рассматривается проблема построения образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – начале XX в. Новизна заключается в применении современных подходов к определению образовательного пространства и интеграции их в историко-педагогическую плоскость.

Ключевые слова: образовательное пространство, социальный заказ, социокультурные институты.

Abstract. The article considers a problem of educational environment creation in high schools and higher educational institutions of Russia in XIX – the beginning of the XX century. The novelty consists in application of modern approaches to the definition of educational environment and their integration into the historical and pedagogical plane.

Key words: educational environment, social order, sociocultural institutes.

Целью современной системы высшего профессионального образования, наряду с подготовкой выпускника, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями, способного ориентироваться и добиваться высоких показателей работы в условиях быстрой смены инновационных технологий, является формирование самостоятельной, социально адаптированной личности, готовой к сотрудничеству и профессиональному росту, отличающейся высокой нравственностью и культурой, развитым чувством ответственности и патриотизма. В этой связи особая роль в достижении целей приоритетных направлений национальной образовательной политики, отраженных в ФГОС средней и высшей школы, принадлежит, на наш взгляд, образовательному пространству учебного заведения.

Сейчас образование рассматривается как важнейшая социальная деятельность общества, некий системообразующий ресурс социально-экономического и политического развития государства, и как итог его социокультурной модернизации. Заметим, что студент и учащийся как субъекты, включенные в процесс получения образования в вузе и школе, автоматически становятся субъектами образовательного пространства соответствующего учебного заведения. Эффективность функционирования последнего будет отражать динамику и достижение целей национальной образовательной политики государства. По сути, образовательное пространство учебного заведения, как система управления развитием личности учащегося, определяет качественные показатели процесса обучения и процесса воспитания в высшей и средней школе.

Очевидно, что образовательное пространство лишь тогда будет эффективно действующим и актуальным, когда процесс его формирования и развития будет отражать особенности, направленность, содержательную часть взаимодействия современных ему социокультурных институтов.

В этой связи необходимо обратиться к историко-педагогическому наследию российского образования для детального рассмотрения происходивших в образовательном пространстве отечественных учебных заведений изменений, связанных с общественными трансформациями в политике, культуре и других важнейших сферах жизни государства. Анализ указных аспектов позволит спроектировать, воссоздать и понять механизмы, по которым происходило взаимодействие учебных заведений и социокультурных институтов, а значит, предупредить возникновение ошибок на современном этапе модернизации системы образования, осознать и эффективно применять исторически сложившиеся в российском обществе образовательные традиции и соответствия.

В качестве основного инструмента для проведения анализа указанной проблемы нами используется современный системный подход к построению образовательных пространств учебных заведений. Это позволит понять принципы формирования и развития образовательных пространств учебных заведений прошлого и воссоздать модель образовательного пространства гимназий и университетов XIX в. в России.

Остановимся на некоторых ключевых аспектах построения образовательного пространства, предлагаемых современной педагогической наукой.

Следует отметить, что достаточно продолжительное время понятие «образовательное пространство» было нечетким. Так, обращаясь к научным источникам 80-х, 90-х гг. прошлого столетия, можно впервые увидеть использование этого понятия различными учеными и практиками на интуитивном уровне, так как ни в словарях, ни в энциклопедиях того времени термин «образовательное пространство» не описан вообще. Однако даже в нормативных документах, таких как Закон РФ «Об образовании» в разных редакциях и т.д., можно встретить использование данного понятия без его детального разъяснения.

Современная педагогическая наука, содержащая в себе довольно обширный пласт наработок в плане уточнения понятия образовательного пространства, подходит к нему также с различных точек зрения, что позволяет исследователям самостоятельно определять направление и содержательную характеристику собственных работ.

Так, М. Ю. Олешков, В. М. Уваров указывают, что образовательное пространство: 1) термин, условно обозначающий регион Российской Федерации, в котором отсутствует децентрализация в образовании и реально достигнут единый декларируемый уровень госстандарта; 2) совокупность специальным образом организованных, структурированных, социализированных образовательных сред, выполняющих функции по трансляции социального и индивидуального опыта, освоению культуры [1].

В. Д. Гатальский определяет образовательное пространство через его системность, которая обеспечивается, по мнению автора, такими взаимоисключающими свойствами, как протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость, сохранение и изменение [2]. Ю. С. Песоцкий указывает в образовательном пространстве работу «в единстве комплекса его характеристик, не только средовых, но и процессуальных и институциональных» [3]. Т. А. Ольховая, С. В. Мазова рассматривают образовательное пространство как фактор становления субъектности будущего педагога [4].

Определение образовательного пространства было также предложено и Л. П. Русиновой: «Образовательное пространство – существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации» [5].

Современные ученые, такие как Т. Ю. Артюхова, О. В. Архипова, А. В. Винеvская, О. А. Еремеева, Е. В. Караваева, И. Б. Котлобовский, Т. Н. Ксензова, А. С. Ляховец, Э. Г. Малиночка, И. В. Маричев, Л. Н. Мирошниченко, А. А. Савостина, Н. Ю. Скрябина, И. В. Смертина, С. П. Фирсова, С. И. Черных и др., затрагивают различные аспекты построения, функционирования и определения образовательных пространств учебных заведений различного уровня и направленности в настоящее время.

Однако наиболее близок к нашему пониманию и интересен подход к научному осмыслению образовательного пространства И. К. Шалаева и А. А. Веряева, которые указывают на то, что «понятие образовательного пространства является важной характеристикой образовательного процесса, тесно связано... с фундаментальными процессами, происходящими в обществе» [6].

Так, понимая, что образовательное пространство есть качественная характеристика образовательного процесса, которая связана с фундаментальными, различными по своей направленности и содержанию процессами, происходящими в обществе, и затрагивает его социокультурную характеристику, можно утверждать, что средние и высшие учебные заведения дореволюционной России могут быть рассмотрены с современной позиции построения образовательных пространств. Так, все указанные характеристики и подходы к теоретизации образовательного пространства позволяют провести научный анализ образовательных пространств, существовавших ранее, и дать им характеристику уже с позиции современного научного знания.

Как известно, наиболее значительным и ярким в плане развития и нормативно-правового обоснования всей системы российского образования принято считать XIX век. Именно в это время русское образование и культура интенсивно развиваются, что отражается на структуре, характере, специфике общества. В это время собственно социально-культурные особенности России в полной мере формируют ключевые цели отечественных учебных заведений того периода, что и является, по сути, основной идеей формирования образовательных пространств. Именно в этот период в России появляется сформированная, стройная, относительно упорядоченная система образования, ориентированная как на государственный, так и на социально-общественный заказ. Именно последний в нашем случае и является мерилom потребностей общества, уровня его развития, содержательной ориентации, что в итоге будет определяющим фактором построения образовательного пространства России. Учитывая, что соотношение образовательных интересов общества, государства и личности в разные исторические периоды России было различным, это естественным образом отразилось на содержании и целеполагании образовательного пространства. Для научной точности укажем, что в нашем случае, в его современной трактовке, под социальным заказом мы будем понимать требования общества, интегрирующие потребности личности и семьи в области образования [7].

Социальный заказ, по своей сути являясь неким образом, аккумулирующим в себе общественные представления о том, каким должно быть образо-

вание, на что оно должно быть направлено, напрямую затрагивает сферу формирования и развития образовательного пространства конкретных учебных заведений. Очевидно, что здесь велика роль и регионального отношения учебного заведения к столичным округам.

На наш взгляд, образовательное пространство конкретных школ, гимназий, лицеев, университетов, академий и институтов, как основных учебных заведений, распространенных в XIX – начале XX в. в империи, строилось под влиянием нескольких факторов (рис. 1).

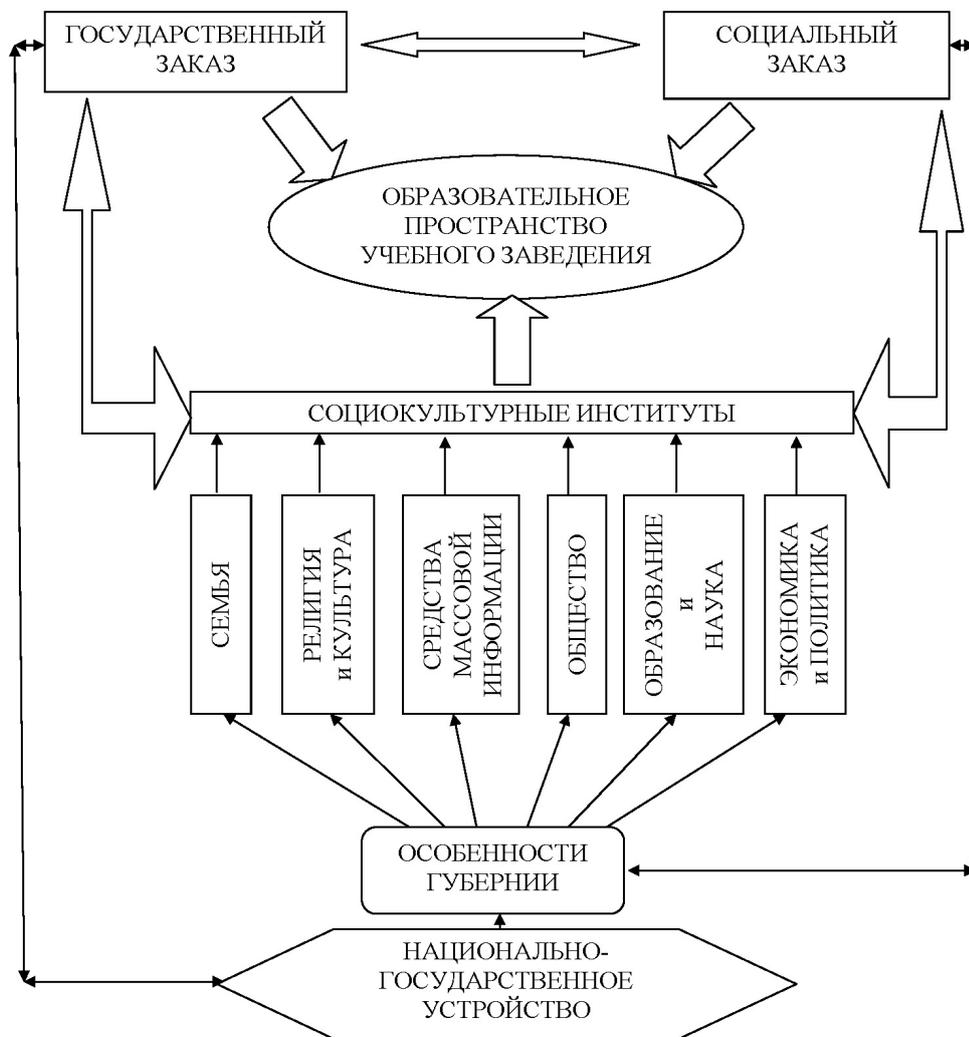


Рис. 1. Модель формирования образовательного пространства учебных заведений XIX – начала XX в.

Так, образовательное пространство учебного заведения находилось в тесной зависимости от государственного и социального заказа. Если государственный заказ строго опирался на законодательную базу, то социальный заказ зависел от общественных представлений конкретной губернии. В зависимости от того, как развивалась та или иная губерния, каков был ее численный, сословный и национальный состав, каковы экономические и политиче-

ские характеристики, насколько быстро и четко откликнулась ее общественная и политическая власть на распоряжения и приказы министерств и ведомств и пр., определялся и социально-общественный заказ на образование.

Так, например, количество учащихся в российских гимназиях XIX – начала XX в. – единственных учебных заведениях, дающих право поступления в вузы, особенно в первый период их становления и развития, было весьма незначительным почти на всей территории Российской империи. Наиболее очевидной причиной этого явления была социальная ориентация общества на сословное образование. С одной стороны, гимназия формально была предназначена для «детей всех сословий» [8], с другой, как показывала практика, в ней обучались преимущественно дети дворян. Причем данная тенденция особенно ярко проявлялась в провинциальных губерниях. Именно поэтому образовательное пространство гимназии, особенно учитывая тот факт, что учебное заведение во многом зависело от меценатских пожертвований состоятельных горожан, должно было удовлетворять интересам и требованиям соответствующих сословий губернии.

Формирование образовательного пространства российских учебных заведений происходило под пристальным контролем общественности и только согласно общедействующим нормативным документам должно было отражать сущность государственного и, что немаловажно, общественного заказа на образование. Последний в значительной мере определялся ценностными ориентациями сословий вообще и семьи в частности. Однако отметим противоречие: роль конкретной семьи при формировании целей образовательного пространства учебного заведения – гимназии и университета – была малозначительна. Тем не менее, например, в средних учебных заведениях с учащимися все же непременно собирали «разрешительные» справки из семьи о том, что родители или опекуны ребенка обязуются «не создавать помех... в деле воспитания» [9].

Кроме выше указанных факторов, образовательное пространство учебных заведений находилось под влиянием и различных социокультурных институтов, таких как семья, религия, культура, средства массовой информации и т.д., выступавших как отдельный весомый элемент.

Так, например, семья как фактор, влияющий на образовательное пространство гимназии, рассматривалась прежде всего как ячейка, в которой воспитывался ученик, и изучалась на предмет «благонадежности и нравственности», соответствия государственной политике и репутации образовательного учреждения. С этой целью учителя гимназий и преподаватели университетов посещали дома и «квартиры» – если ученик был иногородним, смотрели за состоянием быта, но главной целью этих визитов было все-таки определение морально-нравственного облика домашней среды, в которой находятся студент и гимназист. Необходимо заметить, что в связи с созданием попечительских советов в гимназии во второй четверти XIX в. родители учеников стали иметь чуть более широкие возможности взаимодействия с образовательным пространством этих учебных заведений.

Рассматривая религию как социокультурный институт, взаимосвязанный с образовательным пространством, заметим, что с момента введения в учебный план гимназий и университетов такого предмета, как «Закон Божий», в качестве основы духовно-нравственного воспитания и образования именно она становилась оплотом образовательной политики учебных заведений империи.

Следует отметить, что средства массовой информации (СМИ) – газеты, журналы и т.д. для того времени были, пожалуй, одним из основных способов донесения прогрессивных образовательных взглядов до всего общества в целом. На страницах печатных изданий устраивалась полемика, высказывались и оспаривались важные научные и общественные открытия. Несомненно, что СМИ того времени влияли на образовательное пространство конкретных регионов и учебных заведений. Печатные материалы активно обсуждались на «педагогических советах» и т.д. Следует заметить также и то, что в университетах и гимназиях XIX в., учитывая нарастающий поток прогрессивной информации, стремились оградить учащихся от «опасной» литературы, не соответствующей принципам и содержательному осмыслению образовательного процесса учебных заведений.

В качестве одного из мощнейших факторов, отражающего особенности губернии и влияющего на образовательное пространство конкретных учебных заведений, следует рассматривать принадлежность губернии к определенному учебному округу. Именно окружная политика и личные взгляды попечителя учебного округа во многом определяли стратегию существования, принципы развития и построения образовательных пространств учебных заведений губерний.

Однако следует заметить, что действия попечителя учебного округа должны были отражать интересы Министерства просвещения Российской империи, а значит и ее национально-государственное устройство, которое отражалось в государственном заказе на образование.

Итак, образовательное пространство гимназий и университетов Российской империи XIX – начала XX в. возникало и развивалось под влиянием государственного и социального заказов, социокультурных институтов, особенностей губернии и, наконец, национально-государственного устройства страны и включало в себя и политику в области образования. Общий обзор указанной проблемы позволяет утверждать, что образовательное пространство средних и высших учебных заведений XIX – начала XX в. может быть рассмотрено с позиций современного научно-педагогического подхода к структуре и функционированию образовательных пространств современности.

Список литературы

1. Современный образовательный процесс, основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – 2006. – С. 32. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1025/word/obrazovatelnoe-prostranstvo>
2. **Гатальский, В. Д.** Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 52–57.
3. **Песоцкий, Ю. С.** Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 26–35.
4. **Ольховая, Т. А.** Образовательное пространство «колледж – вуз» как фактор становления субъектности будущего педагога / Т. А. Ольховая, С. В. Мазова // Образование и общество. – 2011. – № 1. – С. 45–50. – URL: http://www.jeducation.ru/1_2011/index_1_2011.html
5. **Русинова, Л. П.** Педагогический словарь по темам : учеб. пособие / Л. П. Русинова. – Сарпул, 2010. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1025/word/obrazovatelnoe-prostranstvo>

6. **Шалаев, И. К.** От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог. – 1998. – № 4. – URL: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
7. Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=806>
8. **Зеленецкий, П. П.** Исторический очерк первой Пензенской гимназии с 1804 по 1871 г. / П. П. Зеленецкий. – Пенза, 1889. – С. 26.
9. **Логинава, О. А.** Учебно-воспитательный процесс дореволюционных гимназий России (на примере гимназий Пензенской губернии) : моногр. / О. А. Логинава. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2009. – 298 с.

Логинава Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра профессиональной педагогики
и психологии, Пензенский
государственный университет

E-mail: loa19@yandex.ru

Loginova Olga Alexandrovna

Candidate of pedagogical sciences,
associate professor, sub-department
of professional pedagogy and psychology,
Penza State University

УДК 370:947.1 (470.40)

Логинава, О. А.

Концептуальные основы формирования и развития образовательного пространства средних и высших учебных заведений России в XIX – начале XX в.: современный подход / О. А. Логинава // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 187–193.

РЕЦЕНЗИИ

Минаков, А. С. Губернаторский корпус и центральная власть: проблема взаимоотношений по материалам губерний Черноземного центра второй половины XIX – начала XX в. / А. С. Минаков. – Орел : Изд. дом «Орлик», изд. Александр Воробьев, 2011. – 488 с.

Одной из особенностей российской историографии последних двух десятилетий является тенденция изучения местного управления во второй половине XIX – начале XX в. Интерес, проявленный исследователями, объясним рядом обстоятельств: лагунами в советской историографии, намерением осмыслить административную практику на губернском и уездном уровнях, стремлением выявить специфику взаимоотношений между центральной и местной властью. Монография доктора исторических наук, профессора А. С. Минакова, возглавившего Орловский областной краеведческий музей, представляет особый интерес. На протяжении 2000-х гг. автором всесторонне изучен обширный круг источников, что позволило издать статьи, в которых рассмотрены особенности формирования губернаторского корпуса, делопроизводства канцелярий, деятельности «хозяев губерний» [1–5]. Развивая сюжеты своей кандидатской диссертации [6], А. С. Минаков обратился к изданию документов, которые позволяют оценить личностный потенциал представителей бюрократии [7, 8].

Чем же актуально исследование А. С. Минакова? На мой взгляд, сохраняют научную и практическую значимость дискуссионные сюжеты, к которым следует отнести: способность властей в центре и на местах реагировать на «вызовы времени» переходного периода меняющейся России, интеллектуальный потенциал чиновников, соответствие принимаемых ими решений конкретным задачам, стоящим перед регионом и страной в целом, каналы прямой и обратной связи между губернской администрацией и элементами зарождавшегося гражданского общества.

Замысел автора, стремившегося комплексно проанализировать систему взаимоотношений между губернаторским корпусом и центральной властью, предопределил достаточно непростой вопрос, связанный с формулировкой исследовательских задач и содержанием работы. Отметим, что важной линией монографии должна была стать проблема учета специфики социально-экономического и политического развития губерний Черноземья. Вне внимания автора не осталось и то обстоятельство, что «принципы представления губернаторских кандидатур «сверху», привлечение общественных сил к решению местных вопросов, а также установление фактической губернской отчетности не являются изобретениями современных администраторов» (с. 9). Размышляя об этом, А. С. Минаков полагает, что оправданность подобных мер может быть уяснена с учетом осмысления взаимосвязи явлений государственного строительства в дореволюционной и советской России, их воздействия на обстоятельства государственного строительства в настоящее время.

Задачи исследования реализованы на основе солидной источниковой базы. Отметим, что, помимо опубликованных источников, наше внимание привлекли документы, извлеченные из центральных архивов (Российский государственный исторический архив, Государственный архив Российской Федерации), документы Русской секции научно-исследовательского архива Санкт-Петербургского института истории РАН, документальный массив, отложившийся в региональных архивах Воронежа, Орла, Курска, Рязани, Тамбова.

Основой архитектоники монографии стали три главы, отвечавшие замыслу автора.

В первой главе «Формирование губернаторского корпуса» рассмотрены особенности проектов административных преобразований в той части, которая касалась статуса и объема полномочий губернаторов (очевидно, было бы уместно обратить внимание на отношение представителей губернаторского корпуса к проектам преобразований, связанных с деятельностью П. А. Столыпина). Справедливо замечание А. С. Минакова о наличии преград в попытках части политиков реализовать линию, направленную на детализацию (с. 94–95).

Рассмотрение вопросов назначений и перемещений губернаторов в региональном аспекте позволило сделать выводы о наличии достаточно сложного механизма принятия кадровых решений (воздействие изменений в развитии страны, мнение императора, позиции министра внутренних дел и его окружения, роль личных, в том числе и родственных, связей).

Специфика принятия решений властями в позднеимперской России отразилась в принятии решений, касающихся губернаторского корпуса: стремясь сохранять репутацию должностных лиц на местах, центральная власть старалась не допускать огласки их противоречивых действий.

Справедливо внимание А. С. Минакова к исследованию роли губернаторского годового отчета как механизма взаимодействия центральной и местной власти (вторая глава монографии). Скрупулезные работы Б. Г. Литвака, Н. П. Дятловой, Н. Н. Улащик [9–11] хорошо известны специалистам. Согласимся с мнением С. В. Любичанковского, отметившего, что заслугой А. С. Минакова является стремление комплексно исследовать данную проблему в контексте взаимодействия губернатора с местными отраслевыми ветвями власти, поддержания авторитета губернатора в глазах чиновников, практики совместной работы центральных и местных органов власти, усилий по преодолению последствий «ведомственных войн» [12]. Достаточно неоднозначными являются мнения современников о степени воздействия содержания губернаторских отчетов на корректировку внутренней политики, принятия оперативных решений в различных ее сферах. Автор исходит из того, что достаточных оснований для принятия крупных политических решений после прочтения отчета одной губернии не имеется (при этом ряд предложений с мест воплощался) (с. 295). Вместе с тем источниковедческий анализ данного вида документов, тщательно выполненный А. С. Минаковым, свидетельствует о значимости отчетов как консолидирующего начала центра и периферии.

Завершающая глава монографии посвящена проблеме функциональной эффективности губернаторской власти. В центре внимания А. С. Минакова – сюжеты, связанные с ролью губернаторов и вице-губернаторов, их взаимоотношениями со структурами земского самоуправления, изучением обязательных постановлений как инструментом управления на местах.

Автор резонно отмечает, что конфликтогенность в отношениях земств с местной властью по хозяйственным вопросам не имела ярко выраженного ан-

тагонистического характера. Что касается чрезвычайного права управления, предоставленного губернаторам, то оно действительно отражало реалии сложившегося механизма властвования, к дефектам которого справедливо отнесен акцент на использование административного ресурса при известной недооценке значимости участия общества в обсуждении и принятии решений.

Монография А. С. Минакова находится в ряду тех исследований, которым уготована востребованность, а профессионализм автора позволяет надеяться на расширение сферы его дальнейшей работы по исследованию отечественной истории.

Список литературы

1. **Минаков, А. С.** Формирование губернаторского корпуса в пореформенной России / А. С. Минаков // Вопросы истории. – 2007. – № 12. – С. 3–13.
2. **Минаков, А. С.** Я – хозяин губернии / А. С. Минаков // Родина. – 2009. – № 1. – С. 99–103.
3. **Минаков, А. С.** Всеподданнейшие отчеты о состоянии губерний, областей и градоначальств Российской империи: проблема архивной эвристики / А. С. Минаков // Отечественные архивы. – 2009. – № 1. – С. 28–36.
4. **Минаков, А. С.** Увольнения как фактор ротации губернаторского корпуса в пореформенной России / А. С. Минаков // Вестник Тверского государственного университета. Серия «История». – 2011. – Вып. 1. – С. 17–34.
5. **Минаков, А. С.** Отчетность регионального руководства по «Общему наказу гражданским губернаторам» 1837 г. / А. С. Минаков // История государства и права. – 2011. – № 6. – С. 32–34.
6. **Минаков, А. С.** Губернское ведомство МВД: состав, функции, взаимодействие с центром: по материалам Орловской губернии второй половины XIX – начала XX века : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Минаков А. С. – Орел, 2003.
7. **Трубников, А. Н.** Воспоминания / А. Н. Трубников. – Орел : Изд. Александр Воробьев, 2004. – 168 с.
8. **Минаков, А. С.** Министры внутренних дел последних десятилетий самодержавия. Из воспоминаний Н. П. Муратова / А. С. Минаков // Исторический архив. – 2010. – № 5. – С. 90–100.
9. **Литвак, Б. Г.** О достоверности сведений губернаторских отчетов XIX в. / Б. Г. Литвак // Источниковедение отечественной истории. – М., 1976. – С. 125–144.
10. **Дятлова, Н. П.** Отчеты губернаторов как исторический источник / Н. П. Дятлова // Проблемы архивоведения и источниковедения. – Л., 1964. – С. 227–246.
11. **Улащик, Н. Н.** Отчеты губернаторов Литвы и Белоруссии как исторический источник / Н. Н. Улащик // Проблемы источниковедения. – М., 1961. – Т. IX.
12. **Любичанковский, С. В.** Новые исследования о губернаторской власти Российской империи / С. В. Любичанковский // Вопросы истории. – 2011. – № 10. – С. 170.

В. Ю. Карнишин

Карнишин Валерий Юрьевич

доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой истории
Отечества, государства и права,
Пензенский государственный университет

E-mail: valerykarnishin@mail.ru

Karnishin Valery Yuryevich

Doctor of historical sciences, professor,
head of sub-department of history,
the State and Law, Penza State University

Внимание авторов!

Редакция журнала «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» приглашает специалистов опубликовать на его страницах оригинальные статьи, содержащие новые научные результаты в области истории, философии, филологии, педагогики, а также обзорные статьи по тематике журнала.

Статьи, ранее опубликованные, а также принятые к опубликованию в других журналах, редколлегией не рассматриваются.

Редакция принимает к рассмотрению статьи, подготовленные с использованием текстового редактора Microsoft Word for Windows версий не выше 2003.

Необходимо представить статью в электронном виде (VolgaVuz@mail.ru, дискета 3,5", CD-диск) и дополнительно на бумажном носителе в двух экземплярах.

Оптимальный объем рукописи 10–14 страниц формата А4. Основной шрифт статьи – Times New Roman, 14 pt через полуторный интервал. Тип файла в электронном виде – RTF.

Статья **обязательно** должна сопровождаться индексом УДК, краткой аннотацией и ключевыми словами **на русском и английском языках**.

Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи и представлены в виде отдельных файлов (растровые рисунки в формате TIFF, BMP с разрешением 300 dpi, векторные рисунки в формате Corel Draw с минимальной толщиной линии 0,75 pt). Рисунки должны сопровождаться подрисовочными подписями.

Формулы в тексте статьи выполняются в редакторе формул Microsoft Word Equation, версия 3.0 и ниже. Символы греческого и русского алфавита должны быть набраны прямо, нежирно; латинского – курсивом, нежирно; обозначения векторов и матриц прямо, жирно; цифры – прямо, нежирно. Наименования химических элементов набираются прямо, нежирно. Эти же требования **необходимо** соблюдать и в рисунках. Допускается вставка в текст специальных символов (с использованием шрифтов Symbol).

В списке литературы **нумерация источников** должна соответствовать **очередности ссылок** на них в тексте ([1], [2], ...). Номер источника указывается в квадратных скобках. В списке указывается:

- для книг – фамилия и инициалы автора, название, город, издательство, год издания, том, количество страниц;
- для журнальных статей, сборников трудов – фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала или сборника, серия, год, том, номер, выпуск, страницы;
- для материалов конференций – фамилия и инициалы автора, название статьи, название конференции, время и место проведения конференции, город, издательство, год, страницы.

В конце статьи допускается указание наименования программы, в рамках которой выполнена работа, или наименование фонда поддержки.

К материалам статьи **должна** прилагаться информация для заполнения учетного листа автора: фамилия, имя, отчество, место работы и должность, ученая степень, ученое звание, адрес, контактные телефоны (желательно сотовые), e-mail.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Рукопись, полученная редакцией, не возвращается.

Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и допечатную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором.

Статьи, оформленные без соблюдения приведенных выше требований, к рассмотрению не принимаются.

Уважаемые читатели!

Для гарантированного и своевременного получения журнала «**Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки**» рекомендуем вам оформить подписку.

Журнал выходит 4 раза в год по тематике:

- ***история***
- ***философия***
- ***филология***
- ***педагогика***

Стоимость одного номера журнала – 500 руб. 00 коп.

Для оформления подписки через редакцию необходимо заполнить и отправить заявку в редакцию журнала: факс (841-2) 36-84-87, тел.: 36-84-87, 56-47-33; E-mail: VolgaVuz@mail.ru

Подписку на первое полугодие 2013 г. можно также оформить по каталогу агентства «РОСПЕЧАТЬ» «Газеты. Журналы», тематический раздел «Известия высших учебных заведений». Подписной индекс – 36967.

ЗАЯВКА

Прошу оформить подписку на журнал «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» на 2013 г.

№ 1 – _____ шт., № 2 – _____ шт., № 3 – _____ шт., № 4 – _____ шт.

Наименование организации (полное) _____

ИНН _____ КПП _____

Почтовый индекс _____

Республика, край, область _____

Город (населенный пункт) _____

Улица _____ Дом _____

Корпус _____ Офис _____

ФИО ответственного _____

Должность _____

Тел. _____ Факс _____ E-mail _____

Руководитель предприятия _____

(подпись)

(ФИО)

Дата «___» _____ 2013 г.