

**ИЗВЕСТИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ПОВОЛЖСКИЙ РЕГИОН
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

№ 1 (13)

2010

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

<i>Сивкина Н. Ю.</i> Спарта после Клеомена: два варианта развития событий	3
<i>Торопицын И. В.</i> Роль Нижнего Поволжья в торговле России со странами Европы в XVII в.	16
<i>Карнишин В. Ю.</i> На перекрестках науки и современной политики: Великая Отечественная война в исследованиях историков Украины	25
<i>Иванов А. В.</i> Революция 1917 г. и кооперация	32
<i>Иванов А. А.</i> Контрразведывательные службы Комитета членов Учредительного Собрания в 1918 г.	40

ФИЛОСОФИЯ

<i>Кошарный В. П.</i> Феномен революции в зеркале социальной философии консерватизма	45
<i>Маслянка Ю. В.</i> Смысловой кризис современности и философия постмодернизма	51
<i>Бирюкова Э. А.</i> Развитие философско-антропологического анализа виртуальных контекстов духовного оздоровления личности	60
<i>Ишимская Е. В.</i> Методология исследования интеллигенции: проблемы и перспективы	70

ФИЛОЛОГИЯ

<i>Юрина Н. Г.</i> Осмысление творчества М. Ю. Лермонтова религиозно-философской критикой рубежа веков: концепции, полемики, формирование традиций	76
<i>Жаткин Д. Н., Комольцева Е. В.</i> В. А. Жуковский как интерпретатор баллады Томаса Кэмпбелла «Дочь лорда Уллина»	86
<i>Авдоница Л. Н.</i> Содержание и структура концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока	97
<i>Колокольникова М. Ю.</i> Дискурс-анализ в диахроническом исследовании лексической семантики	106

<i>Белоусов К. И., Стрелева Н. В.</i> Скриптологическое пространство и семиотический потенциал граффити	113
<i>Дубровская Т. В.</i> Судья как лингвист: лингвистический аспект правовой деятельности (на материале русского и английского языков).....	122

ПЕДАГОГИКА

<i>Боликова Л. Ю., Шилина О. А.</i> Сравнительный анализ использования педагогических дефиниций в системах начального профессионального образования России и Германии.....	132
<i>Дорофеев С. Н., Таненкова Т. В.</i> Психологические основы дифференцированного подхода к математическому образованию студентов технических вузов.....	142
<i>Сергеева С. В., Воскресенко О. А.</i> Модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля.....	152
<i>Ильин В. А., Карпушкин А. А.</i> Влияние комплексной программы физкультурно-оздоровительных мероприятий на состояние здоровья и успеваемость младших школьников с задержкой психического развития	160
<i>Санкин Л. А., Викторенкова С. В.</i> Эффективный мониторинг качества образования (из опыта Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов)	168
<i>Сергеев А. Н.</i> Современные методологические подходы к политехническому образованию	177
<i>Тишулин П. Б.</i> Когнитивно-компетентностное взаимодействие преподавателей и студентов вуза в процессе обучения иностранному языку.....	186

СПАРТА ПОСЛЕ КЛЕОМЕНА: ДВА ВАРИАНТА РАЗВИТИЯ СОБЫТИЙ

Аннотация. После поражения в Клеоменовой войне Спарта вошла в состав Эллинской лиги. Но в 220 г. в Спарте произошел государственный переворот, который привел к резкому изменению политического курса государства во внешней политике и к внутренним смутам. Политика Ликурга и Набиса была антимакедонской и антиахейской. Однако новые союзники – Этолия и Рим – не считались с интересами Спарты и не оказали ей ни военной, ни экономической помощи. Вероятно, Спарта могла избежать тяжелых потерь и социальных волнений, если бы осталась в союзе с Македонией. Греко-македонское сотрудничество предполагало лишь одно основное условие: отказ греков от борьбы за гегемонию в Греции. Спартанцы не желали смириться с этим после Клеоменовой войны, но в союзе с Римом были вынуждены отказаться от претензий на гегемонию в Пелопоннесе.

Ключевые слова: Эллинистическая Спарта, Эллинская лига, Филипп V Македонский, Клеомен III, Арат Сикионский, Клеоменова война, Набис, социальные реформы, Союзническая война, Общий Мир.

Abstract. After defeat in Cleomenic war Sparta was a part of Hellenic League. But in 220 B.C. in Sparta there was a revolution which has led to sharp change in foreign policy of the state and to internal troubles. Policy of Likurg and Nabis was antimacedonian and antiacheian. However new allies – Aetolia and Rome – did not reckon with interests of Sparta and have not rendered to it neither military, nor the economic help. Possibly, Sparta could avoid heavy losses and social problems if remained in the union with Macedonia. Greek-macedonian cooperation assumed only one basic condition: refusal of Greeks to struggle for hegemony in Greece. Spartans did not wish to reconcile to it after Cleomenic war, but in the union with Rome have been compelled to refuse claims for hegemony in Peloponnese.

Keywords: Hellenistic Sparta, Hellenic League, Phillip V of Macedon, Cleomenes III, Aratus of Sicyon, Cleomenic war, Nabis, social reforms, Social war, the Common Peace.

В 224 г. до н.э. в ходе Клеоменовой войны между ахейцами и спартанцами стратег Ахейского союза – Арат обратился к македонскому царю Антигону Досону с инициативой образования Эллинской лиги. В союз вошли и другие греческие государства, хотя Полибий приводит противоречивые списки участников этого альянса (Polyb. IV. 9. 4; 15. 1–2; 29, 7; IX. 38. 5; XI. 5. 4). Совместные действия союзников привели к разгрому спартанцев в 222 г. при Селассии и бегству Клеомена в Египет.

После поражения в войне, согласно одной версии, которой придерживаются большинство исследователей, Спарта стала членом Эллинской лиги [1, с. 250; 2, с. 109; 3, р. 762; 4, р. 152; 5, р. 264; 6, р. 457; 7, р. 362]. К сожалению

нию, Полибий прямо не говорит об этом, он лишь намекает на этот факт в нескольких пассажах (IV. 24. 4–6; 26. 2; 34. 1). Однако другие сведения Полибия позволяют усомниться в участии Спарты в союзе (Polyb. IV. 15. 8; 23. 6; 24. 8). Не углубляясь в дискуссию по данному вопросу, можно лишь отметить, что первое утверждение, вероятно, ближе к истине, поскольку самыми убедительными свидетельствами участия Спарты в Эллинской лиге являются два указания у Полибия. Во-первых, после убийства промакедонски настроенных лиц в Спарте Филипп V предпочел следовать договору лиги: во внутренние дела союзников он не мог вмешаться, пока они не угрожали союзу в целом, ограничившись выражением недовольствия (Polyb. IV. 22–24). Во-вторых, в Спарте должна была проводиться ратификация решения о войне против этолян в 220 г., что выглядело бы довольно странно, если бы спартанцы не участвовали в вынесении самого постановления.

Вероятно, Спарту можно считать государством, находившимся на «особом положении» в Эллинском союзе. Включая ее в лигу, союзники поставили это государство под общий контроль. Спартанцам было запрещено (впрочем, как и другим членам союза) вести самостоятельную внешнюю политику, совершать враждебные действия по отношению к членам лиги под угрозой наказания. Возвращение изгнанных Клеоменом граждан, видимо, должно было повлечь улаживание вопросов собственности, что на время отвлекло бы спартанцев от участия в политических интригах. Кроме того, в Пелопоннесе был оставлен царский представитель Таврион (Polyb. IV. 6. 4; 87. 8), которому, вероятно, подчинялся уполномоченный по делам Спарты беотиец Брахилл (Polyb. XX. 5. 12). Таким образом, Спарта находилась под постоянным контролем союзников.

Несмотря на эти предосторожности в Спарте, видимо, сохранилась сильная проклеоменова фракция. Это очевидно из того факта, что трое из пяти эфоров склонялись на этолийскую сторону. В 220 г. накануне заседания синедров в Коринфе эти трое эфоров устроили беспорядки, в ходе которых были убиты их противники, вероятно, промакедонски настроенные (Polyb. IV. 22. 4–12). Однако при приближении македонского царя Филиппа V к городу спартанцы поспешили выразить ему свою лояльность. Спарта осталась в составе союза, а Филипп воздержался от чрезвычайных мер. По версии Плутарха, Арат внушил царю мысль воздержаться от наказания спартанцев (Plut. Arat. 48. 5). Однако Н. Хэммонд полагает, что это решение принадлежало самому Филиппу [7, р. 373, п. 1]. Можно найти лишь одно объяснение столь невнимательному отношению к поддерживавшим его людям и отказу царя от мщения за их смерть: македонский правитель не мог применить силу. Как гегемон лиги он должен был прежде всего думать о сохранении дружественного отношения с этим, включенным в Эллинский союз силой, государством. Применение войск и пролитие крови было равносильно взрыву антимакедонских настроений в других государствах и немедленному их отпадению от союза, а действие в рамках договора лиги не позволяло вмешиваться во внутренние дела государства, если они не угрожали другим союзникам. Поэтому македонский царь и ограничился высказыванием недовольства.

Однако мирный исход этого конфликта не разрешил существовавшие в Спарте проблемы. В рассматриваемый нами период в ней шла политическая борьба и имели место различные подходы к вопросам внешней и социальной политики. После разгрома Клеомена в Спарте было восстановлено прежнее

государственное устройство (Polyb. II. 70. 1). Поэтому против лиги были настроены бывшие клеоменисты, те, кто надеялся на продолжение реформ, и молодежь [8, р. 70]. Становится вполне понятным нежелание Спарты участвовать в назревавшей войне против этолийцев на стороне недавних противников.

Тем временем подготовка сторон к войне шла полным ходом, причем она не ограничилась мобилизацией населения и вооружением армий. И ахейцы, и этолийцы стремились обеспечить себе единый фронт союзников, чтобы начать войну в наиболее благоприятных для себя условиях. Однако в период с осени 220 г. (заседание в Коринфе) до весны 219 г. (выборы у ахейцев) в Спарте произошел переворот, который привел к резкому повороту во внешней политике государства и, как следствие этого, к внутренним смутам.

В Спарте прошли выборы новых эфоров, вероятно, проэтолийски настроенных (Polyb. IV. 34. 3). По их просьбе в Спарту явился этолийский посол Махат, который убеждал спартанцев заключить военный союз с Этолией, тем не менее, спор был решен в пользу сохранения союза с Македонией, огромную роль в этом сыграло старшее поколение. По мнению Б. Шимрона [8, р. 70], высокий возрастной ценз при голосовании отразился в умеренной точке зрения. Но люди, склонявшие народ на сторону Этолии, не смирились. Во время торжественной процессии у храма Афины молодежь набросилась на эфоров и перебила их у алтаря, затем настала очередь геронтов. Из страны были изгнаны противники этолийцев. После этого Спарта заключила союз с Этолийской лигой (Polyb. IV. 34–35). Момент для переворота был выбран удачно: внимание противников было отвлечено от Спарты.

Лишь после расправы вновь выбранные эфоры назначили двух царей. Примечательны фигуры назначенных царей. Одним стал Агесиполид, внук Клеомброта, но в то время он был еще ребенком. В другом царском доме было достаточно претендентов на трон, тем не менее вторым царем был выбран Ликург, который не имел прямого отношения к царскому роду, но дал всем эфорам взятку (Polyb. IV. 35. 10–14). Уважение династических правил в Спарте существовало до царя Леонида II; начиная с него узурпации власти, убийства царей и нарушение спартанских обычаев становятся частым явлением политической жизни [9, р. 28]. Тем не менее, некоторые исследователи считают, что Ликург все же принадлежал к боковой ветви дома Эврипонтидов [6, р. 484], есть даже гипотеза, что он был потомком Агиса II [10, р. 179]. Именно Ликург возглавлял спартанское войско в годы Союзнической войны (Polyb. IV. 36. 4).

Примечательно, что ахейцы, со своей стороны, не предпринимали каких-либо мер для удержания союзника. Об этом не сохранилось никаких свидетельств. Не вполне ясна судьба Брахилла, в обязанности которого входило наблюдение за этим регионом. Возможно, он погиб задолго до переворота, еще накануне встречи синедров в Коринфе. Никакой реакции на переворот не последовало и от царского представителя в Пелопоннесе Тавриона, основной функцией которого было сохранение мира на полуострове. Нейтральная позиция столь заинтересованного лица объясняется, с одной стороны, недостатком крупными силами, находившимися в его распоряжении для возможного вторжения в Спарту, но более всего тем обстоятельством, что его внимание, видимо, было отвлечено другим переворотом, который произошел несколько раньше в Мессении.

В ходе Союзнической войны спартанцы вели довольно активные действия, но не принесли им существенных результатов (Polyb. IV. 36. 6; 37. 6; 60. 3). Обращает на себя внимание одно существенное обстоятельство. Объекты спартанских атак в начале Союзнической войны не были крупными полисами, способными оказать серьезное сопротивление и вызвать длительную осаду. Видимо, Ликург не располагал значительными силами для нападения на такие города, как Мегалополь или Аргос. Кроме того, его позиция внутри государства на протяжении военных лет оставалась довольно шаткой.

В разгар зимы 219/218 г. спартанец Хилон, рассчитывая на престол, задумал переворот. Полибий утверждает, что он планировал идти путем Клеомена (IV. 81. 2), обеспечив поддержку толпы. Он набрал двести человек единомышленников (IV. 81. 3) и перебил эфоров, сторонников Ликурга. Но самого царя захватить не удалось, так как тот успел бежать из своего дома. Дальнейшие действия Хилона выглядят лихорадочными попытками найти опору и поддержку: он нападал на врагов, ободрял друзей, раздавал обещания. Но все оказалось напрасным, народ не присоединился к нему. Поэтому он был вынужден бежать из Спарты в Ахайю (Polyb. IV. 81. 3–11).

Попытка путча, по мнению Ф. Уолбэнка [6, р. 534], свидетельствует о том, что Ликург не оправдал надежд на перемены. В таком случае обещание Хилона продолжить социальные реформы, конечно, могло привлечь на его сторону бывших клеоменистов. Однако здесь следует сделать одно уточнение. Полибий говорит, что за Хилоном шло всего двести человек и что его сторонники были из толпы. Ликург, видимо, не стал продолжателем дел Клеомена, поэтому не пользовался доверием тех эфоров, которые принадлежали к клеоменистской партии [8, р. 77]. Именно на существующих разногласиях между царем и эфорами и намеревался сыграть Хилон, уничтожив лишь тех эфоров, кто был сторонником Ликурга (Polyb. IV. 81. 4). Однако он не учел тот факт, что Ликурга и клеоменистов сближал один немаловажный фактор – общий враг. Антиахейская позиция Ликурга и успешные, хотя и скромные, боевые действия против Эллинской лиги, напомиравшие начало Клеоменовой войны 229–222 гг. до н.э., привели царя к компромиссу с этой партией. В целом его внешнюю политику даже можно назвать проклеоменовой. Поэтому вполне логично, что народные массы не поддержали Хилона, поскольку во внутренних делах уже не было былой остроты социальных противоречий, а во внешней – действия царя их вполне устраивали. Хилону нечего было противопоставить и военным шагам царя.

В следующем году в Спарте вновь разразился кризис власти. Эфоры получили донос, что Ликург затевает переворот, хотя подробностей Полибий не представляет нашему вниманию. Они собрали молодежь и ночью пришли к его дому. Однако царь был предупрежден и успел бежать в Этолию (Polyb. V. 29. 8–9). Вернулся он лишь на следующий год, летом 217 г., когда была обнаружена лживость доноса (Polyb. V. 91. 1–2).

Сообщения Полибия очень скупые, они порождают неоднозначное толкование тех событий. Из них следует, что ситуация в государстве не только не стабилизировалась, но еще более обострилась. Борьба за власть между царем и эфорами продолжалась. Восстановление доклеоменовой конституции способствовало этому. Вероятно, именно эфоры управляли государством в течение почти годового отсутствия царя. Но теперь эта борьба вступила в новую фазу – эфоры почувствовали свое преимущество над царем. Этому об-

стоятельству в немалой степени способствовало убийство во время путча Хилона эфоров – сторонников Ликурга (Polyb. IV. 81. 4). Вероятно, вновь избранные на эту должность лица не были лояльно настроены к царю. Но, кроме того, видимо, определенную роль сыграли какие-то неблагоприятные поступки царя, вызвавшие недовольство широкого круга лиц.

Возможно, донос о стремлении Ликурга к перевороту был недалек от истины. Примечательно, что Тит Ливий (XXXIV. 26. 14) называет Ликурга, как и Клеомена, тираном. Следует вспомнить о втором царе – Агесиполиде, который был выбран одновременно с Ликургом, но был еще ребенком, поэтому Ликург с самого начала правил один. Тем не менее Ливий говорит, что Агесиполид был изгнан Ликургом, хотя и не указывает, когда именно это произошло (XXXIV. 26. 14). Есть лишь весьма расплывчатое указание, что это случилось после смерти Клеомена. Как известно, спартанский реформатор погиб весной 219 г. до н.э. А обвинение Ликурга в стремлении к тирании приходится на лето 218 г. Таким образом, хронология событий не нарушена ни в малейшей степени. Сначала потребовалось время, чтобы известие о гибели Клеомена пришло в Грецию, потом шли боевые действия кампании 219 г., затем весной 218 г. Ликург вторгся в Мессению. Изгнание Агесиполида вполне могло иметь место по окончании первых операций войны, но до начала кампании второго года, т.е. в начале 218 г. до н.э. Возможно, стоит сопоставить все рассмотренные выше данные друг с другом и предположить, что изгнание второго царя вызвало негативную реакцию спартанцев.

Примечателен и тот факт, что за последние несколько десятилетий в Спарте по сравнению с прежними временами резко возросли монархические тенденции. Прерогативы царской власти еще в правление Агиса IV расширились; причем этот процесс сопровождался прямым нарушением полисной конституции. В борьбе с политическими противниками часто использовались тиранические приемы: изгнания царей, физическая расправа с ними, опора правителя на наемников, что таило в себе угрозу узурпации власти в Спарте [11, с. 33]. Вероятно, ликвидация института царской власти после разгрома при Селассии преследовала вполне определенную цель: управление переходило вновь в руки эфората, что порождало элемент нестабильности в государстве. Однако расчет руководителей Эллинской лиги на отстранение таким способом Спарты от активного участия во внешнеполитических делах не оправдался. В обстановке внутренней смуты накануне Союзнической войны эфорат был вынужден назначить нового царя. Опыт недавних лет и опора Ликурга на наемников (Polyb. IV. 36) таили в себе угрозу узурпации власти. Поэтому изгнание второго царя не могло быть оценено иначе, как дальнейший шаг в этом направлении.

Довольно странно в изложении Полибия выглядит и оправдание Ликурга. Потребовалось около года, чтобы установить лживость доноса. Закономерен вопрос: а проводилось ли по делу какое-либо следствие? Отрицательный ответ, видимо, будет правомерен. Ввиду отсутствия подозреваемого разбор дела был обречен на обвинение. Тем не менее, через год Ликург был оправдан. Но Полибий не приводит никаких подробностей его оправдания. Как же была установлена истина? Путем признания доносчика? Весьма сомнительно, если его словам верили так долго. Возможно, ответ кроется в смене эфоров. На следующий год должны были быть выбраны другие люди, среди которых могли быть сторонники Ликурга.

Кроме того, изгнание Агесиполида, видимо, было не главным источником недовольства. Основную же причину народного гнева следует искать в неудачах на поле битвы. Действительно, все первые успехи начала войны были перечеркнуты безрезультатными походами 218 г. до н.э. В начале лета Ликург вторгся в Мессению, но его операция оказалась неудачной, никаких приобретений сделано не было. Затем он захватил Тегею, однако акрополь взять не смог и вернулся фактически ни с чем в Спарту (Polyb. V. 17. 1). Едва его войска оставили Тегею, как туда прибыл македонский царь Филипп (Polyb. V. 18), а затем царь вторгся в Лаконику. По свидетельству Полибия, земли были опустошены, царь «исходил ее всю» (V. 19). Сражение между македонским и спартанским войсками закончилось победой Филиппа (Polyb. V. 23). Путь на Спарту был открыт, однако царь предпочел вернуться в Коринф, поскольку перед ним стояли иные цели. Столь быстрая победа унизила возрождавшуюся «национальную» гордость спартанцев. Естественно, что во всех проблемах они винили прежде всего Ликурга. На фоне столь явных провалов позиция царя по отношению к Агесиполиду выглядела неуместной и позволяла обвинить его в желании изменить государственный строй.

Примечательно, что за следующий год – год без Ликурга – Спарта вообще не вела активных боевых действий. Полибий не приводит никаких данных на этот счет. Складывается впечатление, будто они понесли столь ощутимый урон, что долго не могли прийти в себя после поражения. Но, вероятно, не меньшую роль сыграло и то обстоятельство, что Ликургу не нашлось достойной замены. Конечно, во внутренних делах эфоры были вполне компетентны и управляли сами, но другого командующего в их распоряжении не было. Возобновление походов началось после возвращения в страну царя. Однако действия его вновь были безуспешными. Совместный план нападения на Мессению был выработан со стратегом этолийцев в Элиде Пиррием, однако войска союзников даже не смогли соединиться, были отбиты и вернулись ни с чем (Polyb. V. 91. 3; 92. 2–6).

Следует обратить внимание на одно обстоятельство. Этолийцы в отношении Спарты за все годы войны вели себя пассивно. Нет ни одного свидетельства этолийской помощи Ликургу, за исключением предоставления ему убежища. В боевых операциях спартанцы полагались лишь на собственные силы. Позиция этолийцев в отношении Спарты показывает, что даже союзники не воспринимали ее в качестве реальной силы. Возможно, им было вполне достаточно тех трудностей, которые спартанцы создавали врагу в Пелопоннесе. Действительно, Ликург, хотя и не нанес существенного урона противнику, постоянно отвлекал ахейцев и македонян от основного театра боевых действий.

Таким образом, фактическое участие спартанцев в войне было довольно скромным. Но, несмотря на неудачи последнего периода войны, Ликург сумел сохранить власть в своих руках. Вероятно, немалое значение имел тот факт, что итоги войны не коснулись собственно спартанских земель, территориальных потерь Спарта не понесла. В международном же плане ее позиции были ослаблены, поскольку соседняя Мессения вошла в сферу влияния Ахейского союза. В Пелопоннесе по-прежнему базировался Таврион, хотя где именно находилась его ставка неизвестно. Так что какие-либо действия спартанцев, расцененные как враждебные Эллинской лиге, могли довольно быстро вызвать ответную реакцию.

О событиях, произошедших в Спарте после заключения мира в Навпакте в течение целого десятилетия, сведений почти нет. Ливий упоминает спартанцев в качестве потенциальных союзников Этолии при заключении римско-этолийского соглашения (Liv. XXVI. 24. 9) накануне первой римско-македонской войны. Когда именно умер Ликург, неизвестно. Вероятно, до 212 г. до н.э., так как в год начала I Македонской войны царем был его сын Пелопс, хотя реально правил Маханид, видимо, в качестве регента (Liv. XXXIV. 32. 1–2). Пелопс был еще ребенком, когда стал царем. По мнению Краймз, он родился в период, когда Ликург пришел к власти (220 или 219 г.), само имя Пелопс говорит в пользу этой версии [12, р. 25]. Царь символично дал сыну имя мифического героя, внука Зевса, в честь которого был назван полуостров. Тем не менее самостоятельно править Пелопсу не пришлось. Права и власть его были узурпированы тиранами, сначала Маханидом, затем Набисом.

О личности Маханида и о том, каким образом ему удалось стать правителем, ничего достоверно не известно. Согласно одной версии [5, р. 272; 12, р. 25], он был телохранителем Пелопса из наемников, вероятно, тарентинцев. Однако есть мнение [13, р. 158], что Маханид принадлежал к царскому роду. В 211 г. Маханид стал тираном и правил в Спарте, опираясь на наемников (Polyb. XI. 18. 1), до 207 г. до н.э.

Вероятно, Маханид придерживался политики, выработанной Ликургом. Во внешней политике сохранялась враждебность к Македонии и Эллинской лиге. Однако за отсутствием сил открыто выступить против старого врага он не решался, спартанцы выжидали удобного момента, который и представился в 211 г. с началом первой римско-македонской войны. Новый мощный враг Македонии рассматривался как потенциальный союзник, поэтому вслед за заключением этоло-римского договора о союзе к нему примкнула и Спарта.

Можно предположить, что и во внутренней сфере Маханид следовал методам Ликурга. Стоит вспомнить, что в борьбе с эфоратом Ликург вышел победителем. Отсутствие данных о событиях в Спарте можно интерпретировать в том качестве, что волнений в государстве больше не было. Едва ли Ликург проводил политику умиротворения низов общества, он не следовал ей даже в кризисные времена, когда едва не лишился власти. Скорее всего, после Союзнической войны даже политические противники Ликурга осознавали опасность смуты, которая могла повлечь вторжение войск Эллинской лиги. Поэтому спартанцы вынуждены были соблюдать Общий Мир. Если бы не вмешательство Рима, регент едва ли решился отстранить сына Ликурга и захватить власть. Вступив в римско-македонскую войну, спартанцы нарушили договор Общего Мира.

Что касается социальных реформ, то П. Олива называет Маханида в некотором смысле предтечей Набиса [5, р. 272]. Ливий говорит об «освобожденных тиранами рабах, которых было великое множество» (Liv. XXXVIII. 34. 2), а также о многочисленных изгнанниках, пострадавших от тиранов в Лакедемонии (Liv. XXXIV. 26. 13). Подобные свидетельства есть у Плутарха и Павсания. Первый, повествуя о расправе Филопемена над Спартой в 188 г., говорит о «всех, кому тираны дали право гражданства в Спарте» (Plut. Phil. 16), а Павсаний прославляет Филопемена за его борьбу с двумя тиранами (Paus. VIII. 51. 1). Если Ливий мог подразумевать всех лакедемонских правителей последней трети III в., начиная с Клеомена, то Филопемени боролся,

главным образом, против Маханида и Набиса. Поэтому можно предположить, что наделял правами гражданства и освобождал рабов не только Набис, но и Маханид. Стоит вспомнить, что в Спарте эллинистического периода значительно усилились монархические тенденции [11, с. 33; 14, с. 34]. Одним из проявлений растущей власти царя становится вмешательство его в отношении собственности. Если в классический период полис, т.е. коллектив граждан, являлся верховным собственником земли, то теперь эту роль берет на себя монарх. В то же время меняется и армия: все большее значение приобретают наемники. Интересно, что спартанские цари стараются прикрепить их к земле, что напоминает практику эллинистических монархов [14, с. 35]. Однако, согласно данным источников, Ликург не следовал этой практике, а Маханид, гораздо в большей степени опиравшийся на наемников, чем его предшественник, вполне мог прибегнуть к подобным мерам.

В качестве союзницы Рима Спарта принимала участие в первой римско-македонской войне (Polyb. IX. 28–39; Liv. XXXIV. 31. 5; 32. 1). В 209 г. спартанцы действовали, по-видимому, на границе с Аркадией, так как захватили Тегею (Polyb. XI. 11. 21). Возможно, в 208 г. стараниями Маханида была захвачена Бельминатида [5, р. 273], что следует из замечания Ливия (XXXVIII. 34. 8). Вероятно, натиск спартанцев был довольно серьезным, если ахейцы призвали на помощь царя Филиппа [5, р. 273]. Примечательно, что Маханид действовал очень осторожно, не углубляясь вглубь вражеской территории и избегая крупных столкновений. При этом, по сообщению Плутарха (Plut. Phil. 10), большое и сильное спартанское войско угрожало всему Пелопоннесу. В 207 г. Маханид совершил поход в Арголиду и угрожал Аргосу (Liv. XXVIII. 5. 5; Polyb. X. 41).

Возможно, его успехи были бы более существенными, но в 208 г. во главе Ахейской лиги встал Филопмен, который реформировал ахейское войско. В битве при Мантинее в 207 г. ахейская армия, противостоящая Маханиду, была совершенно иной, не той, которую Клеомен неоднократно разбивал в 229–225 гг. Битва при Мантинее довольно подробно описана в источниках (Polyb. XI. 11–18; Plut. Phil. 10; Paus. VIII. 50. 2–3), при этом Плутарх и Павсаний явно заимствовали сведения у Полибия [12, р. 26]. Спартанцы понесли сокрушительное поражение, потеряв 4 000 убитыми, включая самого Маханида. Сражение при Мантинее было таким же решающим для судьбы Спарты, как и битва при Селассии. После понесенных потерь Спарта была, вероятно, готова выйти из войны. В 206 г. был заключен сепаратный мир между этолийцами и Македонией, однако сведений об участии Спарты в этом соглашении нет. Бесспорно известно лишь то, что Спарта была упомянута в договоре 205 г. в Фенике; это мирное соглашение стало итогом первой римско-македонской войны.

Однако битва при Мантинее не означала, что долгая борьба за гегемонию в Пелопоннесе завершилась. После гибели Маханида новым регентом стал Набис, сын Демарата, его правление охватывает 207–192 гг. Для периода его правления нет ни одного дружественно расположенного к нему источника. Практически вся информация идет от Полибия и опиравшегося на ахейского историка Ливия (XXXIII. 44. 8; XXXIV. 32. 3). Полибий же считает Набиса еще более худшим тираном, чем был Клеомен: Набис запятнал себя убийствами, жестокостью, вымогательством и предательством в течение четырнадцати лет, которые он находился у власти (Polyb. XIII. 6. 1–5; 6. 6–10;

8. 2; XVI. 13. 1–2). Вероятно, ненависть историка вызвали радикальные реформы спартанского тирана [15, p. 142]. Изображение Набиса заимствовали у Полибия Диодор, Плутарх и Павсаний (Diod. 27. 1–2; Plut. Flamin. 13; Paus. IV. 29. 10). Конечно, Набис мог быть более жестоким и безжалостным, чем Агис или Клеомен, но нет оснований думать, что его политика резко отличалась от курса этих реформаторов. Набиса можно рассматривать, с некоторыми оговорками, как продолжателя дел Агиса и Клеомена [13, p. 161].

Возможно, Набис даже происходил из династии Эврипонтидов [5, p. 278; 12, p. 27], но его связи с царской династией ничем не подтверждаются, возможно, он сам распускал слухи, страстно желая этого сана [15, p. 141]. Он родился не позже 245–240 гг. и был современником Клеомена. Наблюдая взлет и падение царя-реформатора, Набис имел возможность учесть некоторые ошибки предшественника. В частности, он был осторожен и окружал себя телохранителями из наемников. Клеомен же, набрав наемников в 227 г., позднее не имел постоянных телохранителей.

После поражения Маханида Спарта находилась в состоянии истощения, государство нуждалось в политических и социальных реформах. Набис стал готовиться к реваншу. Он понимал, что победить сильного противника сможет только при условии, если спартанская армия будет более эффективной, чем прежде. Поэтому он начал с социальных преобразований. К сожалению, о них в источниках сохранились лишь косвенные указания. Он конфисковал состояния своих богатых противников и перераспределил их среди нуждающихся (Polyb. XIII. 6. 3; XVI. 13. 1). Он даровал права гражданства своим наемникам, не заботясь об их происхождении и их прошлом. Самая спорная мера Набиса – освобождение илотов и дарование им гражданских прав (Liv. XXXIV. 31. 11). Вопрос в том, освободил ли Набис всех илотов или только какую-то их часть. Для решения этой проблемы необходимо вспомнить, что в битве при Мантинее пало много спартанцев. Их земли, а также конфискованные у политических противников имения позволили новому правителю перераспределить землю среди обедневших спартанцев и освободить часть илотов для восполнения численности гражданской армии, не отменяя рабство [5, p. 281]. Римляне тоже использовали низы общества для действия своим целям, даже освобождая рабов, когда это было необходимо [16, p. 5]. Вероятно, были освобождены лишь те илоты, которые работали на богачей, преследуемых новым режимом [15, p. 144–145]. Точно так же до него поступил Клеомен, когда освободил 6 000 илотов. Правда, цели Клеомена и Набиса следует различать: Клеомен руководствовался военной задачей, Набис намеревался провести радикальное изменение в социально-экономической сфере, чтобы модернизировать государство [15, p. 146].

Характерно, что об отмене долгов в Спарте источники ничего не сообщают, есть упоминание, что эту меру Набис использовал лишь в Аргосе. В противном случае Полибий, ненавидящий тиранов, не оставил бы без внимания такую же реформу в самой Спарте. Однако есть мнение, что Набис оказался радикальнее Клеомена именно во внешней политике. Хотя оба правителя стремились к гегемонии Спарты на полуострове, Набис не ограничился социальными преобразованиями только в Спарте, как поступил Клеомен, но и планировал провести преобразования в других городах [5, p. 282].

Ни один источник не дает систематического описания деятельности Набиса, предпочитая отмечать лишь преступления тирана. Однако правитель,

видимо, прилагал усилия к возведению фортификационных укреплений города (Liv. XXXIV. 34. 2–4; 38. 2), способствовал развитию морского флота и торговли [5, p. 282]. Использование флота и укрепление связей с Критом, славившимся пиратами, объясняет сохранение вражды с Ахейским союзом. Вероятно, затраты на содержание флота были велики и приводили к недобросовестным поступкам правителя, в которых его обвиняли историки.

Являясь союзником Рима, Набис, конечно, не сожалел, когда Сенат провозгласил вторую войну против Македонии. Для Спарты это означало войну с Эллинской лигой, точнее с одним из ее основных участников – с Ахейским союзом. Однако Набис, конечно, не мог предвидеть, что присутствие римских легионов в Греции после 197 г. кардинально затронет его собственное положение. Реорганизация государства и радикальная политика Набиса привели к столкновению с римлянами и их союзниками, после которого Спарте была отведена ничтожная роль в новом, римском, мире.

Подводя итог, можно отметить, что переворот 220/219 г. привел к следующим последствиям. Во-первых, на протяжении последних десятилетий III в. до н.э. укрепление монархической власти в Спарте вступило в свою крайнюю стадию – тиранию. Во-вторых, выход из Эллинской лиги не принес стабильности внутри государства, о чем свидетельствуют попытки переворотов, убийства должностных лиц и несоблюдение законов. В-третьих, режим Ликурга, Маханида и Набиса базировался на военных предприятиях. Однако значительных успехов ни один из правителей не добился, напротив, каждый из них терпел поражения от македонских или ахейских сил. В-четвертых, избрав в союзники сначала Этолию, затем Рим, Спарта была вынуждена следовать в русле их политики. При этом союзники не только не считались с интересами Спарты, но и не оказывали спартамцам ни военной, ни экономической помощи.

Закономерен вопрос: а как развивались бы события, если бы Спарта не вышла из Эллинской лиги? Хотя история не терпит частичку «бы», тем не менее, попробуем рассмотреть, какую роль отводили спартамцам участники Эллинского союза.

Во-первых, Антигон Досон при заключении союза пошел на некоторые уступки грекам. Он не стал насаждать в Греции марионеточных режимов и отказался от силовой политики предшественников. Союз существовал более двадцати лет не только с помощью насилия. Устойчивость его обеспечивалась заинтересованностью союзников друг в друге, особенно в начальный период существования, условиями союзного договора и самим устройством лиги.

Во-вторых, кроме Спарты «на особом положении» в лиге находились Фессалия [4, p. 151, n. 92; 7, p. 351], Опунтская Локрида [4, p. 151; 7, p. 351, n. 6] и Эвбея [4, p. 151]. Хотя можно говорить об их неравноправном участии в лиге, тем не менее, никаких смут или попыток выхода из лиги не зафиксировано.

В-третьих, стоит отметить, что в договоре Эллинской лиги гарантировалась неизменность государственных устройств, которые существовали у участников лиги на момент заключения договора, и их автономия; запрещалось введение гарнизонов и выплата дани (Polyb. IV. 25. 7). Понятие «свободы» не исключало присутствие гарнизонов в наиболее важных пунктах Греции. Но Спарте это притеснение не коснулось. Нельзя с уверенностью утверждать, что условие сохранения конституций повсеместно ставило у власти

именно сторонников Македонии. Даже в Спарте после бегства Клеомена среди эфоров были люди, настроенные антимакедонски. Можно также предположить, что появление тиранов, вроде Маханида и Набиса, было бы невозможно, если бы Спарта осталась в составе лиги.

В-четвертых, между участниками союза, а также против македонского царя запрещались военные действия (Polyb. IV. 16. 5). Как показали дальнейшие события, македонский царь Филипп всегда отзывался на призыв союзников, даже если сам находился в труднейшей ситуации. Так, например, в ходе первой римско-македонской войны 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 вспомогательных сил, с такой же просьбой обращались жители Эвбеи, акарнанцы и, вероятно, эпироты (Polyb. X. 41. 2–3). Для Македонии угрозой 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.

В-пятых, можно отметить, что две первые войны Эллинской лиги в 220 и 211 гг. были войнами с нарушителями Общего Мира – с этолийцами, следствием войн было установление мира в греческих государствах в 217–211 гг. и 206–201 гг. [7, p. 473]. Военные действия после 217 г. не касались греческих городов Балканского полуострова, Филипп направил военные действия на Иллирию; так же обстояло дело и в 206 г., когда македонский царь вновь оберегал спокойствие Греции, ослабляя противников за пределами Балкан. Спарта, хотя и являлась союзницей Этолии в обеих войнах, никаких притеснений не испытала, ее территория не была урезана, гарнизоны на ее земли не вводились, наместников не ставили. Столь мягкое отношение к спартам свидетельствует о том, что Эллинская лига не рассматривала Спарту как серьезного противника и не ставила своей целью полное подчинение побежденных. Принуждение к соблюдению Общего Мира не было тяжелым условием для Спарты, в отличие от этолийцев, привыкших жить за счет ограбления соседних территорий. Как отмечалось выше, о событиях, произошедших в Спарте после заключения мира в Навпакте в течение целого десятилетия, сведений почти нет. Отсутствие данных можно интерпретировать в том смысле, что волнений в государстве больше не было. То есть Общий Мир соблюдался и принес населению несколько лет спокойствия от смут и военных действий.

В-шестых, Эллинская лига служила гарантом от различных социальных потрясений. В частности, зафиксировано вмешательство Филиппа в мессенский конфликт в 216 г. Плутарх сообщает (Plut. Arat. 49), что в городе вспыхнула междоусобная борьба: толпа уничтожила около двухсот граждан (Plut. Arat. 49). Македонский царь предпочел вести переговоры, он не стал прибегать к силовым методам и настраивать против себя население союзной Мессении, поскольку надеялся контролировать ситуацию путем ввода на Ифому своего гарнизона. Что касается Спарты, то стоит вспомнить, что реформы Клеомена не были отменены после 222 г. Вероятно, гибель новых спартанских арендаторов при Селасии решила проблемы перераспределения земли [7, p. 362; 17, p. 163]. Кроме того, наличие даже в среде эфоров бывших клео-

менистов свидетельствует о том, что земельная реформа официально отменена не была. Естественно, можно предположить, что какие-то реформы в духе Клеомена могли в дальнейшем иметь место в Спарте, но радикальные преобразования Набиса, вероятно, никогда не были бы осуществлены, если бы Спарта осталась в составе Эллинской лиги.

Таким образом, можно отметить, что, оставаясь в Эллинской лиге, Спарта получила бы больше преимуществ, чем в союзе с Этолией. Самым основным итогом было бы установление гражданского мира, что для истощенной Спарты являлось лучшим выходом после Клеоменовой войны. Вероятно, некоторых попыток государственных переворотов и социальных смут государство смогло бы избежать, а в случае военных действий вместе с Македонией спартанцы не испытали бы разорения собственной территории и участвовали бы в разделе богатой добычи. Спарто-ахейские противоречия со временем потеряли бы остроту, поскольку и ахейцы, и спартанцы в равной степени участвовали бы в общесоюзных кампаниях и подчинялись бы гегемону лиги – македонскому царю. Конечно, спартанцам пришлось бы отказаться от старых амбиций и претензий на гегемонию в Пелопоннесе, что, вероятно, было труднее всего для спартанских лидеров. Они не могли смириться с тем, что Спарта не пользовалась бы прежней свободой, т.е. свободой государства-гегемона. Однако, в конечном итоге, им пришлось пойти на это и в союзе с Этолией и Римом, погубив в войнах и смутах огромную массу рядового населения.

Список литературы

1. **Ранович, А. Б.** Эллинизм и его историческая роль / А. Б. Ранович. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 381 с.
2. **Самохина, Г. С.** Панэллинская идея в политике Македонии конца III в. до н. э. / Г. С. Самохина // Социальная структура и политическая организация античного общества. – Л., 1982. – С. 104–119.
3. **Tarn, W. W.** The Greek Leagues and Macedonia / W. W. Tarn // CAH. – 1928. – V. 7. – P. 732–768.
4. **Fine, J.** The Background of the Social War of 220-217 B.C. / J. Fine // AJPh. – 1940. – V. 61. – P. 129–165.
5. **Oliva, P.** Sparta and her Social Problems / P. Oliva. – Prague, 1971. – 342 p.
6. **Walbank, F. W.** A historical commentary on Polybios. V. 1 / F. W. Walbank. – Oxford, 1957.
7. **Hammond, N. G.** A history of Macedonia. V. 3 / N. G. Hammond, F. W. Walbank. – Oxford : Clarendon Press, 1988. – 627 p.
8. **Shimron, B.** Late Sparta. The Spartan revolution 243–146 B.C. / B. Shimron. – Buffalo : State University of New York at Buffalo, 1972. – XIV. – 167 p.
9. **Carlier, P.** Le prince héritier à Sparte / P. Carlier // Gerión Anejos. – 2005. – V. IX. – P. 21–28.
10. **McQueen, E. I.** The Eurypontid house in Hellenistic Sparta / E. I. McQueen // Historia. – 1990. – Bd. 39. – Hft. 2. – P. 163–181.
11. **Перова, В. И.** Спарта во второй половине III в. до н. э.: полис или монархия / В. И. Перова // Политическая история и историография (от античности до современности). – Петрозаводск : Изд-во Петрозав. ун-та, 1996. – С. 31–37.
12. **Chrimes, K. M.** Ancient Sparta. A reexamination of the evidence / K. M. Chrimes. – Manchester : Manchester University Press, 1949. – XV. – 527 p.
13. **Jones, A. H. M.** Sparta / A. H. M. Jones. – Oxford : Basil Blackwell, 1967. – 190 p.

14. **Давыдова, Л. С.** Последний этап кризиса полиса в Спарте / Л. С. Давыдова // Развитие античного и средневекового города / под ред. Г. А. Кошеленко. – М. : МГУ, 1987. – С. 25–36.
15. **Birgalias, N.** Nabis: un prince hellénistique? / N. Birgalias // Gerion Anejos. – 2005. – V. IX. – P. 139–151.
16. **Shimron, B.** Nabis of Sparta and the Helots / B. Shimron // Classical Philology. – 1966. – V. 61. – № 1. – P. 1–7.
17. **Cary, M.** A history of the Greek World from 323 to 146 B.C. / M. Cary. – L. : Methuen and co., 1932. – XVI. – 448 p.

Сивкина Наталья Юрьевна

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

E-mail: siny@uic.nnov.ru

Sivkina Natalya Yuryevna

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

УДК 94(3)

Сивкина, Н. Ю.

Спарта после Клеомена: два варианта развития событий / Н. Ю. Сивкина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 3–15.

РОЛЬ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ В ТОРГОВЛЕ РОССИИ СО СТРАНАМИ ЕВРОПЫ В XVII в.¹

Аннотация. Статья посвящена малоизученной теме экспорта из России в страны Европы в XVII в. рыбной продукции, добываемой в Нижнем Поволжье. Рассматриваются основные формы организации торговли и географические направления вывоза рыбопродуктов из России, роль казны и иностранных купцов в торговле рыбными припасами России на внешнем рынке, использование рыбных припасов в различных отраслях хозяйства.

Ключевые слова: русско-европейская торговля, рыбные припасы, икра, Астрахань, голландские купцы.

Abstract. The article dwells upon little studied topic of Russia's export of fish products produced in the Lower Volga to Europe in the XVIIth century. Main forms of trade and geography of fish products export from Russia are considered as well as the role of treasury and of foreign merchants in fish trade at international markets, and use of fish resources in different spheres of economy.

Keywords: russian-european trade, fish resources, caviar, Astrakhan, dutch merchants.

Несмотря на то, что рыбная продукция, добываемая в Поволжском регионе, отмечалась рядом исследователей среди товаров вывоза на европейский рынок [1–4], изучение роли Нижнего Поволжья в торговле России со странами Европы в период формирования всероссийского рынка не являлось предметом специального научного исследования и потому заслуживает пристального внимания. Цель настоящей работы – выявление основных направлений и характеристика общих тенденций в сфере торговли рыбными припасами Волго-Каспийского бассейна на внешнем рынке России в XVII столетии.

Продукты из рыбы (икра, рыбий клей, вязига) являлись главными статьями астраханской внешней торговли. Рыбы осетровых видов (белуга, осетр, севрюга, шип и др.) вылавливались в Волге на специальных сооружениях – учугах, приспособленных для вылова так называемой «красной рыбы», там же происходили разделка рыбы и получение рыбопродуктов. Н. Б. Голикова пишет, что на каждом учуге имелись икряной мастер и клеешник, делавший клей и вязигу [5, с. 99]. Голландский парусный мастер Ян Стрейс, служивший в 1669–1670 гг. в Астрахани на корабле «Орел», имел возможность понаблюдать за тем, как ловились осетровые на рыбном учуге на Волге. «Ловля рыбы происходит замечательным образом, – пишет он. – Волга усажена во многих местах кольями, которые спереди широко расставлены и суживаются сзади. Попавшаяся в них рыба из-за своей длины не может ни повернуться, ни уйти, ибо они бывают от 20 до 26 футов длиной. За-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Астрахань–Амстердам в орбите российско-голландских торгово-экономических отношений XVII–XVIII веков»), проект № 08-01-00326а.

видев это, русские приближаются, закалывают рыбу насмерть и, вынув икру, иногда в 300, даже 400 фунтов, обычно выбрасывают рыбу, хотя иногда солят ее и отвозят в Москву, где она считается хорошим и лакомым блюдом» [6, с. 210–211].

Врач царя Алексея Михайловича англичанин Самуэль Коллинс, проживший девять лет в Московском государстве и имевший достаточно времени, чтобы изучить нравы и образ жизни русского общества, сообщает интересные подробности о технологии приготовления икры из осетровых рыб. По его сведениям, икру делали в Астрахани из осетров и белуг. Вынув из рыб, икру «очищают, солят и кладут в корыта, чтобы стекли масляные и жирные ее соки; потом кладут ее в бочки и дают очень крепко, покуда она сделается твердою». Несдавленная икра, по словам С. Коллинса, тоже была чрезвычайно вкусной и продавалась в больших количествах, но она «скоро портится» [7, с. 24; 8, с. 185–230]. С. Коллинс был убежден, что белуг и осетров ловили в Московском государстве «единственно для икры». Он различал два ее вида. Одну добывали из осетров. Она была черного цвета и имела некоторую клейкость. Другую икру добывали из белуги. Цвет этой икры был темно-серый, а величина зерен равнялась величине перца. Икру, добываемую из белуг, по словам англичанина, называли на Руси армянской («Arminska Eekra»). С. Коллинс считал, что название это произошло от того, что армяне были первыми, кто стал ее изготавливать [7, с. 39–40; 8]. В дальнейшем название армянской икры закрепилось за паюсной (т.е. спрессованной) икрой, отправляемой из России в страны Европы. К ее «разбору», который осуществлялся на астраханских и яицких промыслах, в последней трети XVII в. стали привлекаться нижегородские посадские люди.

Датский посланник Иоганн де Родес отмечал, что в середине XVII столетия в низовьях Волги объем ежегодной добычи «кавиара» или осетровой икры составлял порядка 400 бочек [9, с. 158–159]. Исходя из приводимого им расчета, согласно которому в бочке помещалось 40–60 пудов, нетрудно подсчитать, что нижеволжские промыслы позволяли заготавливать каждый год от 250 до 380 тонн икры. Из Астрахани черную икру доставляли в Нижний Новгород. Там она разгружалась. Непрессованная, свежая икра шла в продажу на внутренний рынок России. И. де Родес пишет, что так же поступали и в отношении испорченного прессованного «кавиара». «Чтобы великий князь не мог потерпеть никакого убытка на испортившемся кавиаре, – указывает датский посланник, – его навязывают по 1 рублю за 10 пудов наилучшим купцам, которые затем сами должны заботиться, как бы его в свою очередь сбыть, а так как несостоятельные бедные люди имеют обыкновение в пост его покупать и есть, то он все-таки потребляется за плату среди бедных». (Согласно данным И. де Родеса (Бюллетень московской торговли от 5 июля 1652 г.), пуд свежей осетровой икры стоил 1 руб. 8 гривен, а пуд прессованной или паюсной икры – 1 руб.) [9, с. 120]. Отобранная в заморский отпуск икра («наилучший прессованный кавиар») отправлялась из Нижнего Новгорода до Ярославля, а оттуда через Вологду до Архангельска. Здесь ее принимали европейские купцы, законтрактовавшие всю партию этого товара, за которую платили в казну только рейхсталеры [9, с. 159]. И. де Родес сообщает, что из Архангельска было вывезено в 1651–1653 гг. 20 000 пудов «кавиара» в 400 бочках на сумму в 30 000 руб. [9, с. 166]. По мере увеличения спроса на

данные продукты возрастала и их цена. В 1654 г. 100 пудов икры были проданы для вывоза за границу за 22 500 руб. [4, с. 27].

Иностранные дипломаты, посещавшие Москву во второй половине XVII в., восторженно отзывались о рыбных деликатесах, которыми их угощали. Английский посол граф Г. Карлейл отмечал: «Из яиц осетра, которого ловят в Волге, готовят великолепное кушанье, называемое ими икрою (ikeyu), а итальянцами, которые его очень любят, sauaug. Эту икру приводят они в твердое состояние и, приготовив ее с солью в течение 10 или 12 дней, едят ее с салатом, перцем, луком, маслом и уксусом» [10, с. 19]. Член голландского посольства в Московии в 1664–1665 гг. Николаас Витсен, происходивший из известного амстердамского купеческого рода, игравшего видную роль в деятельности голландской Ост-Индской компании, описывая угощения, которыми потчевали членов посольства в Москве, отмечал среди рыбных блюд черную икру и пироги с икрой [11, с. 147]. Г.-А. Шлейссингер, посетивший Россию в 1680-х гг., указывал на специфические вкусовые свойства осетровой икры. «Это хорошее кушанье для тех, кто к нему привык, – пишет он, – и большинство держат икру для угощения. Ее тонко нарезают на мелкие кружки и приправляют уксусом, оливковым маслом, луком и перцем. В провинции же икру поедают сразу после выемки из рыбы. Приготавливают ее тем же способом, только без оливкового масла. Это деликатес» [12, с. 114].

Уже в конце XVI – начале XVII в. рыбные деликатесы с Волги отправлялись за границу. По свидетельству английского посланника Джилса Флетчера, посетившего Россию в 1588 г., в Европе хорошо знали вкус икры осетровых видов рыб. «Икру добывают в большом количестве на реке Волге из белуги, осетра, севрюги и стерляди, – отмечал он. – Купцы французские и нидерландские, отчасти и английские отправляют много икры в Италию и Испанию» [13, с. 33]. Голландский исследователь Ян Виллем Велувенкамп указывает на икру как на один из главных экспортных товаров России конца XVI – начала XVII столетия. По его словам, голландский купец Маркус де Вогелар, перебравшийся в 1585 г. из Антверпена в Амстердам и ставший родоначальником известной амстердамской торговой компании, с 1589 г. стал фрахтовать суда, направлявшиеся в Россию. Часть судов из Архангельска сразу направлялась в Италию и только оттуда возвращалась в Амстердам. «В Италию, – пишет Я. В. Велувенкамп, – де Вогелар, вне всякого сомнения, отгружал русскую икру» [14, с. 66]. В 1605 г. еще при жизни Маркуса де Вогелара торговые дела с Россией перешли в руки его брата Каспара де Вогелара, вернувшегося из Ост-Индии в Голландию и обосновавшегося в Амстердаме, который стал владеть «Компанией на Московии». Вместе с ним участие в торговле с Россией принимал голландский купец Дирк Хендрикс де Фет. Об устойчивом интересе данной голландской компании к торговле икрой свидетельствует следующий факт: в 1605 г. состоящий на службе у де Вогеларов Х. Я. ван дер Гус вывез на двух кораблях из Архангельска в Венецию две партии икры (40 и 84 бочки) [14, с. 70–71]. Деятельность компании де Вогеларов и их компаньонов во многом способствовала формированию у европейцев вкуса к деликатесным продуктам российского Поволжья. Не случайно о пристрастии итальянцев к черной икре, добываемой из осетров, вылавливаемых на Волге, упоминает и голландский посланник Исаак Масса, находившийся в России в период Смутного времени [15, с. 23].

Во времена царя Михаила Федоровича торговля икрой и другими рыбными припасами становится казенной монополией. Право на откуп икры предоставлялось тем иностранным купцам, кто предлагал более выгодные для казны условия контракта. Икру доставляла из Поволжья на русский Север привилегированная категория торговых людей России – гостей, членов Купецкой палаты, входившей в состав Приказа Большой Казны. Как отмечает Т. А. Лаптева, деятельность Купецкой палаты была связана, прежде всего, с торговлей «указными товарами», принадлежавшими государственной казне и составлявшими ее монополию во внешней торговле. По ее мнению, экспедиции с казенными товарами из Купецкой палаты отправлялись в Архангельск ежегодно к приходу иностранных кораблей [16, с. 634]. С одним из них, гостем Надеем Светешниковым, в 1624 г. голландец Фабиян Нейсер заключил шестилетний контракт для компании де Вогеларов на покупку и продажу за границу икры. Согласно условиям соглашения, голландская компания обязалась покупать в России у казны до 30 тыс. пудов икры, оплачивая их ефимками. Из-за падения спроса на икру на европейском рынке компаньоны (вместе с братьями де Вогелар, Маркусом-младшим, Яном и Даниэлем делами компании в 20-х гг. XVII в. заправляли амстердамские купцы Георг Эверхард Кленк и Роберт Энгельграфф) практически сразу же расторгли контракт, чтобы, как указывает Я. В. Велувенкамп, «уйти от своих финансовых обязательств». Со временем конфликтную ситуацию удалось разрешить, и икорный бизнес голландской компании в России был восстановлен и даже продлен. Как установил Я. В. Велувенкамп, в 1633 г. данная компания обязалась купить у казны от 30 до 35 тыс. пудов икры [14, с. 97, 102–103]. В 1633 г. в Архангельск «для икрыных отдач» были посланы представители Купецкой палаты. Т. А. Лаптева сообщает, что обратно они возвращались с «ефимочной казной» [16, с. 634]. По сведениям от 1634 г., сумма таможенных пошлин за проданную в Архангельске «черную икру» составила 288 руб. 15 коп. [17, л. 82].

Де Вогелары и Кленк пользовались икорным откупом около 10 лет. «Хотя экспорт икры шел не слишком бойко, – пишет Я. В. Велувенкамп, – все же представляется, что в конечном счете это была вполне выгодная торговля. Уже в 1629 г. один из конкурентов – голландец Исаак Масса жаловался в письме к царю на Кленка, что тот «своим хозяевам таковые скандально высокие счета представил и столь разбогател на икре и ущербе, тем чинимым, что стал в Амстердаме богаче своих хозяев» [14, с. 103]. По мнению канадской исследовательницы Виолетты Варбо, икорный бизнес приносил в XVII в. иностранным купцам прибыль от 30 до 40 % в год [18, с. 117]. Торговля рыбными припасами была, как видим, весьма выгодным предприятием для европейских купцов.

В. Барбо отмечает острое соперничество, которое вели между собой в первой половине XVII в. английская Московская торговая компания и голландские купцы за право торговли русской икрой за границей [18, с. 116]. Подобной точки зрения придерживается и И. Любименко. Она указывает, что англичане стремились удержать торговлю икрой в своих руках, но это им не удалось. «По сведениям от 1636 года, – пишет И. Любименко, – торговлю эту держали в руках голландцы, вытеснившие из нее англичан» [19, с. 16]. Действительно, в 1634–1637 гг. откуп на поставку икры из России за рубеж находился в руках голландской торговой компании Питера ван Колена (Петра фан Колова, Питера ван Кёйлена) и Ягана Пелекорда (Яна Пелекрона, Жана Пел-

ликорна) из Амстердама, на которых работали в России, в частности, в Архангельске, Москве и в других городах, приказчики Илья Юрьев и Иван Артемьев [20, л. 3]. «Роль торговых посредников их не удовлетворяла, – отмечает А. В. Демкин, – П. Ван-Колен и Я. Пелекрон получили разрешение построить в Архангельске «навес», где они занимались переработкой икры». Данный факт позволил А. В. Демкину прийти к выводу, что эта голландская компания вкладывала капиталы не только в торговлю, но и в производство в России [21, с. 48–49]. Как выяснил Я. В. Велувенкамп, М. де Вогелар-младший и Ж. Пелликорн были родственниками. Их жены являлись родными сестрами [14, с. 234]. Возможно, это обстоятельство было одной из причин того, что компания де Вогеларов не стала добиваться продления для себя икорного бизнеса в России, который перешел в руки их родственников.

В конце 30-х гг. XVII в. казенную икру продавал голландским купцам «московский торговый немчин» Григорий Ван-дер-Гейден, фамилия которого указывает на его голландское происхождение [22, с. 172]. Однако в следующем десятилетии XVII в. англичанам удалось вернуть себе контроль над икорным экспортом из России, который им удалось сохранить до конца первой половины XVII столетия даже несмотря на санкции, введенные русским правительством в отношении английских купцов после убийства в Англии короля Карла I. Как сообщал шведский резидент в Москве Карл Поммеринг королеве Христине в донесении от 29 июня 1649 г., запрещение англичанам приезжать с товарами в Москву не коснулось лишь Иогана Асборна, «который в течение шести лет арендовал торговлю икройю (savear)», и Иогана Вейдта, занимавшегося торговлей поташем [23, с. 450–451].

В середине XVII в. право продажи икры из России за границу перешло к представителю английской Московской компании Джону Эборну. Одним из его поручителей выступил голландский купец Давид Рутс, которому пришлось в 1650 г. уплатить в казну 9 тыс. ефимков из поручительской суммы (14 тыс. ефимков). В 1651 г. Дж. Эборн, как установил Я. В. Велувенкамп, полностью рассчитался с Д. Рутсом сотней бочонков с икрой, дав тому при этом письменное разрешение на их вывоз из России. Голландец отправил свою партию икры в Венецию. Очевидно, именно этот факт нашел отражение в донесениях И. де Родеса, который отметил, что икру «обыкновенно законтрактуют у Их Цар. В-ства» англичане, которые отвозили ее в Италию, но теперь данный товар «законтрактрован на несколько лет голландцами и итальянцами, состоящими вместе в компании» [9, с. 159]. «За счет икорного откупа Эборна, – пишет Я. В. Велувенкамп, – Давид Рутс и его компаньоны, гамбуржцы Захариас Белкенс и Филипс Ферпортен, купили в 1654 г. в Архангельске непосредственно в казне 11 419 пудов черной армянской икры». По условиям контракта откупщики должны были внести в казну 26 408 ефимков за всю партию. Однако нужной суммы у них не оказалось. Д. Рутс смог уплатить большую часть суммы, а 1908 ефимков договорился внести в следующем году. Его поручителями по данной сделке выступили голландцы Эрдман и Хендрик Свелленгребль, Йохан ван Сведен и гамбуржец Ян Хендрикс ван Сом [14, с. 120–121].

В 1655 г. икрыным делом занялся проживавший в Москве с конца 40-х гг. XVII в. английский купец Иван Гебдон (Джон Хебдон). Он исходатайствовал у царя Алексея Михайловича икрыной подряд на пять лет. По условиям контракта с Приказом Большой казны он обязался ежегодно отправлять на про-

даже в Архангельск не менее 500 бочек икры ценой по $2\frac{1}{8} - 2\frac{1}{4}$ любских ефимка за пуд. Как установил И. Я. Гурлянд, И. Гебдон вел икрыное дело в компании с несколькими англичанами. В то же время он указывает на наличие широких связей, установившихся с 1652 г. у И. Гебдона с голландскими купцами во время его первой зарубежной поездки по заданию царского двора. И. Я. Гурлянд считает, что именно эти связи и выдвинули впоследствии И. Гебдона в ряд ведущих царских комиссионеров [24, с. 6–8]. В 1658 г. в Амстердаме И. Гебдон, будучи царским комиссионером по закупке вооружения, передал право на торговлю икрой за границей представителю амстердамско-ливорнской компании Исааку Яну Ниджсу [18, с. 116–117].

О значении торговых связей, установившихся у России с Италией в царствование Алексея Михайловича, свидетельствует следующий факт: в 1659 г. во Флоренцию к Тосканскому великому герцогу Фердинанду II из дома Медичи было отправлено российское посольство во главе с В. Б. Лихачевым. Ему поручили сообщить о дозволении торговым людям, подданным великого герцога Фердинанда, еще в течение пяти лет держать на откупе икрыной промысел в Архангельске. Примечательно, что российские посланники прожили в Ливорно три дня в доме торгового человека, который принимал «государеву черную армянскую икру». Кто был партнером итальянцев и действовали ли они самостоятельно, не уточнялось. Можно с уверенностью утверждать, что среди их партнеров не значилась компания амстердамских купцов де Вогеларов и Кунраада фон Кленка, которая во второй половине XVII в. продолжала торговать с Россией. Как отмечает Я. В. Велувенкамп, к этому времени ее коммерческие интересы изменились. Компанейщики прекратили вывоз из России икры, ворвани и кож, переключившись на другие экспортные товары [14, с. 150]. Тем не менее, В. Барбо утверждает, что партнерами итальянцев, заключившими в 1658 г. соглашение с тосканцами, чтобы получить эксклюзивное право на экспорт икры из России в Италию, которая являлась в XVII в. в Европе основным рынком потребления этого продукта, без сомнения, были купцы из Амстердама [18, с. 117].

Обращаясь к данной теме, Н. Костомаров сообщает, что в царствование Алексея Михайловича продажа паюсной икры была отдана на десять лет иноземцу Ферпортену с условием платить в казну не менее 40 тыс. рейхсталлеров [1, с. 252]. Вполне возможно, что речь идет о Филиппе Ферпортене, упоминаемом нами ранее в качестве компаньона голландца Д. Рутса, имевшего связи с итальянским рынком. По сведениям А. В. Демкина, Ф. Ферпортен торговал в России в 60-х гг. XVII в. [3, с. 98]. По крайней мере, в пользу этого говорит тот факт, что следующий контракт на торговлю казенной икрой был заключен царским правительством с иноземными купцами только 9 марта 1676 г. Продажа икры «за море» была предоставлена на срок до 1678 г. в объеме 400 бочек в год по цене 3 ефимка за пуд. При явке в таможне икры другими лицами ее полагалось конфисковывать и сообщать об этом в Приказ Большого дворца. А. С. Марков указывает, что торговля икрой была отдана «для отпуска за море» царским указом на откуп гамбургским купцам Захарию и Филиппу Белкенсам [25, с. 160].

Торговля российскими рыбными припасами привлекала, как правило, тех иностранных купцов, кто имел связи с рынком сбыта данной продукции за рубежом. Достаточно обратиться к опыту деятельности торговой компании

де Вогеларов и их компаньонов. В. Барбо указывает, что в XVII столетии торговля русской икрой в значительной степени находилась в руках нескольких видных амстердамских купцов, которые преуспели в том благодаря тому, что смогли наряду с русскими гостями войти в число царских комиссионеров, добиться для себя льгот и привилегий от царского двора [18, с. 116]. Что касается московских иноземцев, то они, по крайней мере в конце столетия, проявляли меньше интереса к икрыному откупу. На этот счет сохранилось письменное свидетельство стряпчего компании, объединявшей голландских и гамбургских купцов в России, Ивана Якимова. В 1690 г. он был вызван в Посольский приказ, где заявил, что по указу великих государей Ивана и Петра Алексеевичей московским торговым иноземцам (голландцам, гамбургцам и англичанам) «великий государь указал про армянской икры откуп им сказывать», на что последние ответили, что «тот откуп им не надобен и торговать им тем товаром не за обычай» [26, л. 3]. Лишь спустя десятилетие иностранные купцы, проживавшие в России, более активно включаются в торговлю рыбными припасами. До 1702 г. продажа икры за рубеж через Архангельск была на откупе у иноземца Ивана Фарьюса, который платил в Приказ Большого Дворца по «полтретья» ($2\frac{1}{2}$) ефимка за пуд икры.

Секретарь австрийского («цесарского») посольства Иоганн-Георг Корб, посетивший Россию в 1698 г., отмечал в своем дневнике значительный доход, который приносила казне торговля рыбными припасами. «Соленая икра, вывозимая под названием кавьяра в больших сосудах в заморские земли, составляет богатый предмет торговли», – писал он, указывая, что какой-то голландский купец за право вывоза икры из России платит царю ежегодно восемьдесят тысяч импералов [27, с. 200]. Указанная И.-Г. Корбом сумма, если разобраться, не выглядит фантастической. В бочку помещалось от 40 до 60 пудов икры. При годовой продаже 400 бочек цена одного пуда икры составляла 3–5 импералов.

География вывоза рыбных продуктов из России во второй половине XVII в. расширяется. Наряду с Италией, являвшейся традиционным потребителем икры на протяжении всего XVII столетия, Г.-А. Шлейссингер отмечал в своем сочинении «Полное описание России, находящейся ныне под властью двух царей-соправителей Ивана Алексеевича и Петра Алексеевича», что икру из России в большом количестве отправляют бочонками во Францию, Голландию, Германию, Швецию и Прибалтику [12, с. 114].

Таким образом, мы видим, что рыбные припасы составляли важную статью казенного дохода России в XVII столетии. Торговля этими товарами, добываемыми на волжских и яицких рыбных промыслах, осуществлялась с иностранными купцами в городах северо-запада России (Архангельске, Вологде и др.) царскими гостями, уполномоченными Приказом Большой Казны. Во времена правления Алексея Михайловича экспорт данных товаров в страны Европы состоял в руках западноевропейских купцов, которые платили казне значительную сумму за монопольное право вывоза икры и рыбьего клея за границу, преимущественно в Италию, Голландию и немецкие земли, откуда впоследствии рыбные припасы развозились в другие страны Европы. Источники свидетельствуют об острой конкурентной борьбе, которую вели между собой западноевропейские купцы за право торговли на внешнем рынке

вывозимыми из России рыбными припасами. Насколько можно судить по имеющимся данным, более успешными в данном коммерческом соперничестве оказывались представители торговых кругов Амстердама, которые иногда объединялись с купцами из других стран.

Список литературы

1. **Костомаров, Н.** Очерк торговли Московского государства в XVI и XVII столетиях / Н. Костомаров. – СПб. : Издание Николая Тиблена, 1862. – 299 с.
2. **Кулишер, И. М.** Очерк истории русской торговли / И. М. Кулишер. – СПб. : Атеней, 1923. – 322 с.
3. **Демкин, А. В.** Западноевропейское купечество в России в XVII в. / А. В. Демкин ; отв. ред. А. А. Преображенский; Российская академия наук ; Институт российской истории ; Международное рекламное-информационное агентство «Русская пресс-служба». – Вып. 2. – М., 1994. – 110 с.
4. **Архангельский, С. И.** Англо-голландская торговля с Москвой в XVII в. / С. И. Архангельский // Исторический сборник. – М., 1936. – Т. 5. – С. 5–38.
5. **Голикова, Н. Б.** Наемный труд в городах Поволжья в первой четверти XVIII века / Н. Б. Голикова. – М., 1965. – 176 с.
6. **Стрейс, Я.** Три путешествия / Я. Стрейс. – М. : ОГИЗ-Соцэкгиз, 1935. – 415 с.
7. Нынешнее состояние России, изложенное в письме к другу, живущему в Лондоне. Сочинение Самуила Коллинса, который девять лет провел при Дворе московском и был врачом царя Алексея Михайловича // Чтения в императорском обществе истории и древностей Российских. – М., 1846.
8. Утверждение династии. – М. : Фонд Сергея Дубова, 1997.
9. **Курц, Б. Г.** Состояние России в 1650–1655 гг. по донесениям Родеса / Б. Г. Курц. – М. : Издание Императорского общества истории и древностей Российских при Московском университете, 1914. – 268 с.
10. **Павловский, И. Ф.** Описание Московии при реляциях гр. Карлейля / И. Ф. Павловский // Историческая библиотека. – 1879. – № 5. – С. 1–46.
11. **Витсен, Н.** Путешествие в Московию / Н. Витсен. – СПб. : Symposium, 1996. – 224 с.
12. **Лаптева, Л. П.** Рассказ очевидца о жизни Московии конца XVII века / Л. П. Лаптева // Вопросы истории. – 1970. – № 1. – С. 105–124.
13. **Флетчер, Дж.** О государстве Русском / Дж. Флетчер // Проезжая по Московии (Россия XVI–XVII веков глазами дипломатов) / отв. ред. и авт. вступ. ст. Н. М. Рогожин ; сост. и авт. комм. Г. И. Герасимов. – М. : Междунар. отношения, 1991. – С. 25–138.
14. **Велувенкамп, Я. В.** Архангельск. Нидерландские предприниматели в России. 1550–1785 / Я. В. Велувенкамп. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2006. – 312 с.
15. **Масса, И.** Краткое известие о Московии в начале XVII в. / Исаак Масса. – М. : Гос. соц.-экон. изд-во, 1937. – 208 с.
16. **Лаптева, Т. А.** Купецкая палата в XVII веке / Т. А. Лаптева // Архив русской истории. – Вып. 8. – М. : Древлехранилище, 2007. – С. 629–635.
17. РГАДА. Ф. 141. Оп. 1. 1634 г. Д. 79.
18. **Barbour, V.** Capitalism in the Amsterdam in the 17th century / V. Barbour. – Toronto, 1963. – 171 с.
19. **Любименко, И. И.** Московский рынок как арена борьбы Голландии с Англией / И. И. Любименко // Русское прошлое. – Вып. 5. – М. ; Пг., 1923. – С. 3–23.
20. РГАДА. Ф. 141. Оп. 1. 1635 г. Д. 24.
21. **Демкин, А. В.** Нидерландские купеческие компании в России первой половины XVII в. / А. В. Демкин // Торговля, промышленность и город в России XVII – начала XIX в. – М., 1987. – С. 41–50.

22. **Демкин, А. В.** «Московские торговые немцы» в первой половине XVII века / А. В. Демкин // Вопросы истории. – 1984. – № 8. – С. 171–174.
23. **Якубов, К.** Россия и Швеция в первой половине XVII века / К. Якубов. – М., 1897. – 494 с.
24. **Гурлянд, И. Я.** Иван Гебдон комиссариус и резидент (Материалы по истории администрации Московского государства второй половины XVII века) / И. Я. Гурлянд. – Ярославль, 1903. – 91 с.
25. **Марков, А. С.** Петр I и Астрахань / А. С. Марков. – Астрахань : Форзац, 1994. – 192 с.
26. РГАДА. Ф. 50. Оп. 1. 1690 г. Д. 1.
27. Дневник путешествия в Московское государство Игнатия Христофора Гвариента, посла императора Леопольда I к царю и великому князю Петру Алексеевичу в 1698 г., веденный секретарем посольства Иоганном Георгом Корбом / пер. Б. Женева и М. Семевского // Рождение империи. – М. : Фонд Сергея Дубова, 1997. – С. 21–258.

Торопицын Илья Васильевич

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра истории России, Астраханский
государственный университет

E-mail: itoropitsyn@mail.ru

Toropitsyn Ilya Vasilyevich

Candidate of historical sciences, associate
professor, sub-department of history
of Russia, Astrachan State University

УДК 94(47)

Торопицын, И. В.

Роль Нижнего Поволжья в торговле России со странами Европы в XVII в. / И. В. Торопицын // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 16–24.

НА ПЕРЕКРЕСТКАХ НАУКИ И СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ: ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИСТОРИКОВ УКРАИНЫ

Аннотация. В статье рассмотрены основные тенденции изучения событий Великой Отечественной войны историками современной Украины. Показаны противоречия в содержании исследований, отличительная черта которых – воздействие политики в условиях формирования национальной государственности и попыток разработки новых идеологических ценностей.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, украинская историография, политизация науки, украинский национализм, историческая память.

Abstract. The article reads about the basic tendencies in research and analysis of the events of the Great Patriotic War (part of World War II, fought by the Soviet Union) carried out by the historians of the modern Ukraine. The given work looks at the contradictions in research content, which have a distinctive feature – the government policy impact under the circumstances of the national statehood establishment and new ideological values formation.

Keywords: Great Patriotic War, Ukrainian historiography, science politicization, Ukrainian nationalism, historical memory (recollection)

Противоречия переходного периода становления государственности в республиках бывшего Советского Союза в 1990-х – 2000-х гг. не могли не отразиться на состоянии исторической науки. Попытки разработать концептуальные основы новой государственной идеологии во многом предопределили содержание исследований, посвященных советскому прошлому. 65-летие Великой Победы, отмечающееся столь ярко выраженным вниманием среди научных сообществ, политиков, средств массовой информации к осмыслению трагедии и героизма советского народа, – знаковое событие в общественно-политической, культурной жизни народов, связанных общей судьбой. Между тем не следует недооценивать сохраняющееся влияние на проблематику исследований, посвященных различным аспектам войны, откровенной политической конъюнктуре. Данная тенденция достаточно четко проявилась в работах той части историков современной Украины, которая стремится заявить о новых методологических подходах в изучении событий 1941–1945 гг.

Распад СССР оказал влияние на формирование двух тенденций в исследованиях. Одна из них, по мнению украинского историка В. А. Гриневича, – особое внимание роли и месту Украины и украинцев в войне [1]. Речь идет об участии 6–7 млн жителей Украины в боевых действиях в Красной армии, 200 тыс. – в партизанском движении и советском подполье на оккупированной территории. Погибла 1/6 часть населения республики; 2,3 млн были угнаны на принудительные работы в Германию; более 700 городов и 28 тыс. сел лежали в руинах, погибло 40 % национального богатства [2, 3]. Вторая тенденция – актуализация темы Организации украинских националистов и Украинской повстанческой армии. На протяжении двух десятилетий на страницах научных изданий, в периодической печати сохраняется поляриность оценок роли украинского национализма в событиях войны.

Третья тенденция связана с заявленным украинским историком А. Е. Лысенко намерением критического осмысления понятийно-категориального аппарата военно-исторических исследований в русле органического процесса самоорганизационной науки [4, с. 8]. Разъясняя свою позицию, А. Е. Лысенко пишет о необходимости формирования новых методологических подходов для уяснения феномена идеологемы «руководящей и направляющей» роли Коммунистической партии (заметим, что данная проблема всесторонне исследована российскими историками в 1990-х гг.): констатация того обстоятельства, что правящая партия «формировалась как специфический номенклатурный орден с соответствующими руководящими органами, исполнительной дисциплиной, методами руководства, формами влияния на социум в целом и отдельных индивидов, идеологической доктриной и особой пропагандистской аурой, которая обрамляла каждую ее акцию и почти сакральное место в государстве и обществе» [4, с. 10–11].

На содержание исторических исследований оказывала влияние официальная линия властей. Провозглашение независимости Украины стимулировало действия части элиты и сообщества историков с целью дистанцироваться от «традиционных советских версий», пытаясь разработать новую модель исторической памяти, способной объединить украинцев в новой исторической реальности. Поиски самоидентификации украинской государственности велись в различных направлениях. Принципиальное значение приобрела трактовка событий 1939–1945 и 1941–1945 гг. Заведующий отделом истории Украины Второй мировой войны доктор исторических наук, профессор А. Е. Лысенко в интервью журналу «Воєнна історія» делает вывод о возможности сосуществования трех понятий: «Великая Отечественная война» (принимается воевавшими в Красной армии, освобождавшими СССР и страны Восточной Европы); «немецко-советская война» (термин, лишенный идеологического оттенка) и Вторая мировая война (в пользу данного определения говорит то обстоятельство, что «ветеран УПА не может употреблять термин «Великая Отечественная война») [2, с. 8]. Более категоричен канадский профессор украинского происхождения Р. Сербин, взгляды которого разделяются сторонниками «украиноцентризма»: «Красная Армия освободила Украину от нацистской Германии, но тем самым принесла украинскому народу не свободу, а вернула сталинскую неволю. Поэтому говорить об освобождении нет смысла. Если для россиян немецко-советская война была действительно «Отечественной», так как принесла им национальное освобождение, то для украинцев только заменила Берлин Москвой. Тогда как «отечественная» версия военных событий делает ставку на триумфе советских Вооруженных сил, «украинская» объявляет о трагической судьбе украинского населения, которое претерпело колоссальные унижения от немецкого и советского народов» [5].

Действительно, разногласия в оценке природы войны отражают социокультурный раскол в современном украинском обществе. Попытки преодоления его путем «отказа от образа врага как гарантии мира в обществе, его консолидации», на наш взгляд, выглядят небеспорными на фоне уравнивания в правах ветеранов Красной армии и Украинской повстанческой, сражавшейся не только с советскими войсками, но и уничтожавшей мирное украинское и польское население.

Не может не вызвать осуждения попытка поставить на одну доску СССР и гитлеровскую Германию, которая свойственна не только канадскому

историку. Бывший украинский президент В. А. Ющенко категорично заявил о том, что «Вторую мировую войну вызвали два режима, которые хотели разделить между собой наш континент: коммунистический и нацистский, Сталин и Гитлер. И это их сотрудничество запалило взрывчатку, приведшую к 1 и 17 сентября» [6].

Индикаторами политизации исторических исследований на современной Украине стали решения государственной власти. 1 февраля 1993 г. Президиум Верховной Рады утвердил Постановление «О проверке деятельности ОУН–УПА», в связи с чем в 1997 г. была образована рабочая группа для подготовки исторического документа, оценивающего деятельность ОУН–УПА (в состав комиссии вошли ученые Академического института истории Украины, Службы безопасности Украины и Государственного комитета архивов Украины). Раскол, проявлявшийся и в среде украинской политической элиты, отразился на отношении к советскому прошлому. Идея исторического единства народов СССР, прославления героизма и патриотизма народа-победителя, прозвучавшая в выступлении украинского Президента Л. М. Кучмы 8 мая 1995 г. на торжественном собрании в Киеве, как оказалось, не нашла развития в других решениях: 26 ноября 1998 г. им же был подписан указ об установлении Дня памяти жертв Голодомора [7], трактовка которого впоследствии приобрела в ряде работ историков Украины откровенно антиросийский характер.

5 июля 2006 г. Премьер-министром Украины Ю. Ехануровым было подписано Постановление «Об утверждении Положения об украинском институте национальной памяти, которому придавался статус центрального органа исполнительной власти, чья деятельность направляется и координируется правительством страны. Небезынтересно отметить, что среди задач Института – «определение направлений и методов восстановления исторической правды и справедливости в исследовании истории Украины, координация исследований, которые проводятся в государстве в этом вопросе», «инициирование и координация создания новых мемориальных комплексов, сооружение памятников... деятельность по сценическому и другому художественному воплощению героических образов исторического прошлого, в том числе сопротивления фашистскому, другим тоталитарным режимам и политическим репрессиям»; «подготовка предложений относительно окончательной ликвидации символов бывшего СССР», «внесение предложений относительно награждения государственными наградами и ведомственными значками участников борьбы за свободу и независимость Украины» [8].

Рассматривая содержание Постановления и реализацию этого положения, можно прийти к ряду выводов. Во-первых, деятельность Института национальной памяти действительно стимулировала работу по введению в научный оборот комплекса архивных документов, ставших хорошо известными научной общественности. Во-вторых, существенно обновлено содержание электронных ресурсов в сети Интернет, посвященных различным аспектам истории Украины (можно приветствовать помещение электронных версий исторических научных журналов, которые позволяют основательно изучить рассекреченные документы, точки зрения украинских и зарубежных исследователей, проблемы, вызывающие достаточно острые дискуссии). В-третьих, решение о создании Института национальной памяти отражает тенденцию администрирования научной деятельности: не случайно, что в тексте Поста-

новления не упомянуто о деятельности Института истории Украины – крупного научного центра страны. 25 декабря 2008 г. Верховная Рада Украины приняла Постановление «О праздновании памятных дат и юбилеев в 2009 г.», согласно которому в 2009 г. в стране должны были отмечаться такие события, как 350-летие битвы под Конотопом, 90-летие освобождения Киева войсками Украинской народной республики, 70-летие начала Второй мировой войны, 65-летие депортации крымских татар, 370-летие со дня рождения И. С. Мазепы, 130-летие со дня рождения С. В. Петлюры.

Знаковым является то обстоятельство, что в перечне отсутствует 65-летие освобождения Украины от немецко-фашистских захватчиков, что не могло не вызвать резонанс в украинском обществе. 13 января 2009 г. Верховная Рада приняла Постановление о праздновании юбилея освобождения страны, где настаивается на соблюдении Закона «Об увековечивании «Победы в Великой Отечественной войне», статьи 2 и 8 которого запрещают фальсификацию истории и проявления фашизма [7].

15 января 2009 г. депутат Верховной Рады В. Колесниченко внес в парламент проект закона «О запрещении реабилитации и героизации фашистских коллаборационистов 1933–1945 гг.», ссылаясь на резолюцию ООН, в которой выражена глубокая озабоченность по поводу прославления нацистского движения и бывших членов организации «Ваффен СС», путем объявления или попыток объявить таких членов и тех, кто боролся против антигитлеровской коалиции или сотрудничал с нацистским движением, участниками национально-освободительных движений» [9].

Указанные решения отражают достаточно сложные реалии восприятия, интерпретаций и фальсификаций событий Великой Отечественной войны. Стало очевидным доминирование в современной историографии «украиноцентристского» подхода. Днепропетровскими историками В. В. Иваненко и В. К. Якуниным проведен глубокий анализ работ сторонников данного направления [10], основные положения которого сводятся, во-первых, к изучению событий войны по национально-территориальному признаку, во-вторых, к акцентированию внимания, прежде всего, на ошибки и просчеты, факты растерянности и плохой управляемости войск, «массовую сдачу» военнослужащих в плен, массовое дезертирование, преимущественно в начальный период войны в западных областях республики и в Крыму; в-третьих, к полному вытеснению русским национализмом интернационализма [10, с. 178, 184].

Рассматривая содержательную основу «украиноцентризма», директор Международного института новейших государств А. Мартынов обращает внимание на то, что «рабочая группа историков» во главе с заместителем директора Института истории Украины С. В. Кольчугиным в 2005 г. представила правительству «новый взгляд» на историю ОУН и УПА. В основе его – отрицание вековой дружбы между русским и украинским народами; «деструкция советских мифов» – полное отрицание освободительного, прогрессивного и героического характера Великой Отечественной войны; изображение Украины «российской колонией», украинского народа – «угнетенной нацией»; гиперболизация деятельности националистов в качестве «истинных патриотов» и «национально-освободительного движения» [7].

Квинтэссенцией «украиноцентризма» стали материалы круглых столов, проводимых Институтом национальной памяти [11], исследования В. А. Грине-

вича, С. В. Кульчицкого, А. Е. Лысенко, И. К. Патрыляка, В. И. Сергейчука [12–15].

Выдвинутые положения требуют, на наш взгляд, должного внимания. Откровенно голословна одна из сентенций и.о. директора Института национальной памяти И. Р. Юхновского. Признавая действительно большие потери Украины в годы войны, историк приходит к сногшибательному выводу: «...Мы знаем, были украинские фронты, украинские генералы, маршалы, Герои Советского Союза – выходцы с Украины, но **все это приписывает себе Россия**» (выделено нами – В. К.) [11]. Остается сожалеть, что организатор науки полностью проигнорировал многочисленные работы не только советских, российских, но и украинских историков, суждения которых отличаются фундаментальным подходом и глубокой аргументацией. В монографиях М. В. Коваля [16, 17] подвергается критике позиция сторонников оккупации Украины, которую освобождала многонациональная Красная армия, в составе которой были миллионы украинцев.

Бездоказательными представляются суждения И. К. Патрыляка, которые требуют дословного цитирования: «Следует посмотреть на мобилизации 1943 г. в контексте того, не носили ли они геноцидного характера, так как известно, что сталинское руководство считало украинцев подозрительными хотя бы потому, что они были под оккупацией, а поэтому имели доступ к другой, несоветской пропаганде и агитации (немецкой или националистической, или иной). Поэтому целью было максимально «выгрести» этих людей в армию, чтобы там их перевоспитать, а кого не удастся перевоспитать – пусть погибнет под немецкими пулями» [11].

Подобные умозаключения, не подкрепленные сколь-либо аргументированными доказательствами, могут впечатлить часть общества, не отягощенную знаниями по истории войны, трагедия которой заключалась в мобилизации не только молодых людей из Украины, но и из других республик Советского Союза.

В современной украинской историографии огромное место занял пласт работ, посвященных феномену ОУН и УПА в событиях войны [18–20], где делается вывод о том, что эти структуры представляли собой «организованное патриотическое военное движение, участники которого квалифицируются как комбатанты» [21]. При этом читатель может прийти к выводу, что боевые действия оуновцев против Красной армии сродни борьбе против оккупантов, что явно не корреспондируется с трактовкой понятия «Сопrotивление в период Второй мировой войны».

Изданная в 2006 г. монография В. В. Иваненко и В. В. Якунина, посвященная историографическим и методологическим аспектам изучения ОУН и УПА в годы Второй мировой войны, заслуживает особого внимания [22]. Авторами подвергнута критике тоталитарная идеология «интегрального национализма» [22, с. 74–75], осуждаются попытки не только реабилитировать ОУН и УПА, но и пересмотреть итоги Великой Отечественной войны [22, с. 147].

На наш взгляд, часть украинских историков достаточно своеобразно интерпретирует контакты УПА с германским командованием, структурами Гестапо и службы безопасности Третьего рейха. В документах этих структур, обнародованных еще с 1990-х гг. СБУ, приведены бесспорные факты, явно не свидетельствующие о принадлежности оуновцев к Движению Сопrotивле-

ния: «Солдаты УПА не будут нападать на немецкие подразделения... Пленные Красной Армии, а также советские банды передаются 1-Ц для допроса...». В донесении от 4 апреля 1944 г. губернатору Галиции окружного руководителя Неринга отмечалось, что «планы бандеровцев направлены не к тому, чтобы работать во вред немецким интересам, а против действующих на всем пространстве русских...» [23].

Изучение событий Великой Отечественной войны в современной Украине следует рассматривать в контексте кризиса советской историографии на излете горбачевской «перестройки», формирования новых научных направлений, заимствования (зачастую некритического) методологических подходов американских и западноевропейских историков и политологов. Немаловажное значение имеет проблема отношения к ценностям и традициям советской эпохи на фоне складывания государственности в республиках бывшего СССР. Величие Победы, память о погибших и уважение к ветеранам Великой Отечественной войны – фундамент, на основе которого могут изучаться события войны, без забвения прошлого и с вниманием к новым документам.

Список литературы

1. **Гриневич, В. А.** Расколота память: Вторая мировая война в историческом сознании украинского общества / В. А. Гриневич // Неприкосновенный запас. – 2005. – № 2–3. – (Электронный ресурс: <http://www.magazines.russ.ru/nz/2005/2/gri24.html>)
2. **Лисенко, О. Є.** Правда – істинна і правда кожної людини / О. Є. Лисенко // Воєнна історія. – 2005. – № 3–4.
3. **Таубман, У.** Хрущев / У. Таубман. – М., 2005.
4. **Лисенко, О. Є.** Деякі методологічні проблеми дослідження історії Другої світової війни / О. Є. Лисенко // Сторінки воєнної історії України : збірник наукових статей / відп. ред. В. А. Смолій. – Вип. 12. – К., 2009.
5. **Сербин, Р.** Боротьба за історичну пам'ять українського народу [Електронний ресурс] / Сербин Р. – Режим доступа: <http://www.exlibris.org.ua/vvv/article-end.html>
6. Ющенко: Вторую мировую войну начали Сталин и Гитлер [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.24ua/news/4b1aa8a98dd17/view_print.
7. **Мартынов, А.** Фальсификация истории: синдром украинской гуманитарной науки [Электронный ресурс] / А. Мартынов. – Режим доступа: <http://www.newzz.in.ua/politic/print>
8. Положение об Украинском институте национальной памяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmu.gov.ua/document/41374120/post3er.doc>
9. Европа должна дать оценку проекта исторически важного закона Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.from-ua.com/adds/print.php?news/o88a24329c2d1>
10. **Иваненко, В. В.** Кто такие «украиноцентристы» и как они воюют против правды истории / В. В. Иваненко, В. А. Якунин // Историчні і політичні дослідження. Видання Донецького національного університету. – 2009. – № 1 (47). – С. 178–186.
11. <http://www.memory.gov.ua/data/uploadpublication/main/ua>
12. **Гриневич, В. А.** Україна і Росія в історичній ретроспективі : нариси в 3 т. / В. А. Гриневич, В. М. Даниленко, С. В. Кульчицький, О. Є. Лисенко. – К., 2000. – Т. 2: Радянський проект для України.
13. **Лисенко, О. Є.** До питання про початок Другої світової війни та німецької агресії проти СРСР / О. Є. Лисенко // Сторінки воєнної історії України. – Вип. 7. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 29–35.

14. **Патриляк, І. К.** Військова діяльність ОУН(б) у 1940–1942 рр. / І. К. Патриляк. – К., 2004.
15. **Сергійчук, В. І.** Німці в Україні / В. І. Сергійчук. – К., 1994.
16. **Коваль, М. В.** Україна у Другій світовій та Великій Вітчизняній війнах 1939–1945 рр. : спроба сучасного концептуального бачення / М. В. Коваль. – К., 1994.
17. **Коваль, М. В.** Україна: 1939–1945. Маловідомі і непрочитані сторінки історії / М. В. Коваль. – К., 1995.
18. **Сергійчук, В. І.** ОУН-УПА в роки війни / В. І. Сергійчук. – К., 1996.
19. **Шаповал, Ю.** ОУН і УПА на терені Польщі (1944–1947 рр.) / Ю. Шаповал. – К., 2000.
20. ОУН в 1941 році: Документи. Ч. 1–2. – К., 2006.
21. **Веденєєв, Д. В.** Військово-політична діяльність ОУН та УПА у світлі норм міжнародного гуманітарного права / Д. В. Веденєєв, О. Є. Лисенко // Український історичний журнал. – 2007. – № 3. – С. 46–65.
22. **Іваненко, В.** ОУН і УПА у Другій світовій війні: проблеми історіографії та методології / В. Іваненко, В. Іваненко. – Дніпропетровськ, 2006.
23. Довідка СБУ про діяльність ОУН–УПА (№ 113 від 30.07.1993) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zalupa.info/content/view/216>

Карнишин Валерий Юрьевич

доктор исторических наук, профессор,
заведующий кафедрой истории,
Пензенский государственный
университет

E-mail: valerykarnishin@mail.ru

Karnishin Valery Yuryevich

Doctor of historical sciences, professor,
head of sub-department of history,
Penza State University

УДК [947+957]«1941/1945»

Карнишин, В. Ю.

На перекрестках науки и современной политики: Великая Отечественная война в исследованиях историков Украины / В. Ю. Карнишин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 25–31.

РЕВОЛЮЦИЯ 1917 г. И КООПЕРАЦИЯ

Аннотация. В статье анализируются процессы социально-экономической и политической деятельности кооперации в условиях революционных преобразований в период с февраля по октябрь 1917 г. Кооператоры приветствовали свержение царизма. В распаде старого режима они усматривали устранение всяких преград на пути развития кооперативного движения. Главная задача для кооперации в те дни заключалась в политической борьбе за демократические реформы. Однако обновлению России и кооперации сопутствовали исключительно тяжелые условия военного времени и нарастающего экономического и политического кризиса.

Ключевые слова: кооперация, кооперативное движение, война, самодержавие, революция, экономический кризис, политический кризис.

Abstract. The article analyzes processes of social, economic and political activity of cooperation under conditions of revolutionary changes during the period from February till October 1917. Cooperators welcomed tsarism overthrow. They saw elimination of any barriers in disintegration of the obsolete regime on the way of development of cooperative movement. The main task for cooperation those days consisted in political strike for democratic reforms. However, renovation of Russia and cooperation was accompanied by exclusively heavy conditions of the wartime and accruing economic and political crisis.

Keywords: cooperation, cooperative movement, war, autocracy, revolution, economic crisis, political crisis.

Кооперация, возникшая во второй половине XIX – начале XX в. в сфере финансов и торгового обращения, являлась принципиально новым явлением российской действительности, размывавшим, но не ломавшим традиционный общинно-артельный уклад. Вторгаясь в крестьянский мир, кооперация исподволь нарушала натуральную замкнутость в деревенском укладе, втягивала деревню в рыночные отношения, давала возможность получать качественный продукт по доступной цене. Она выводила крестьян за рамки сельского мира на основе личной, добровольной инициативы, а следовательно, и личной, а не коллективной ответственности, сопрягая экономические интересы городского и сельского населения. В кооперации был заложен алгоритм, объединяющий сельский крестьянский мир с условно чужим городом. Широкие слои населения сделали заявку на активное участие в формировании рыночных правил и норм поведения, ограничивая аппетиты торгово-ростовщического капитала. Фактически создавался механизм вхождения аграрных регионов России в модернизационные процессы, в котором могли учитываться интересы финансово-индустриальных кругов и патриархального большинства.

Кооператоры одними из первых ощутили произошедшие в стране перемены. 20 марта 1917 г. Временное правительство приняло «Положение о кооперативных товариществах и их союзах» [1, с. 3–16]. Данный проект явился результатом коллективного творчества и важным достижением кооперативной мысли. Активное участие в его разработке принимали А. Е. Кульжский, С. Н. Прокопович, М. И. Туган-Барановский, В. В. Хижняков, Н. В. Чай-

ковский, В. Ф. Тогомианц, В. И. Анисимов, А. М. Анцыферов, В. Н. Зельгейм и др. Много лет кооперативные деятели напряженно работали над созданием общероссийского закона о кооперации [2], обсуждая и дополняя его на съездах (I Всероссийский кооперативный съезд в г. Москве 16–21 апреля 1908 г., II Всероссийский кооперативный съезд в г. Киеве 1–7 августа 1913 г., I Всероссийский съезд деятелей по мелкому кредиту и сельскохозяйственной кооперации в г. Петербурге 11–16 марта 1912 г. и др.) [3–5].

Закон закреплял лучшие традиции кооперативного движения России, подчеркнув, что кооперативное товарищество имеет целью содействовать не только материальному, но и духовному благополучию своих членов.

«Положение» и дополнения к нему от 21 июня 1917 г. («О регистрации товариществ, обществ и союзов») и от 1 августа 1917 г. («О съездах представителей кооперативных учреждений») впервые в истории России наиболее полно определили правовое положение кооперации. Эти акты уничтожили все то, что мешало ее развитию, упорядочили ее организационную структуру и значительно расширили рамки деятельности на основе самоуправления и инициативы. Эти законодательные акты способствовали свободному развитию кооперации и консолидации кооперативных сил.

Другим важным последствием февральских событий 1917 г. стал выход кооперации на политическую арену. Кооперативная печать, и до революции не отличавшаяся особой политической беспристрастностью, открыто заявляла о новой позиции. «Хотим мы того или не хотим, мы должны быть вовлечены в политическую борьбу. Аполитичной организацией мы оставаться не можем и не должны», – писали представители рабочей кооперации в те дни» [6, с. 1]. Резко поменялся характер всей кооперативной прессы. М. Л. Хейсин отмечал позднее, что «о кооперации почти перестали писать, политика заполнила кооперацию в первые месяцы революции, и чисто кооперативной работы как будто не велось» [7, с. 127].

Между тем выход кооперации на политическую арену таил в себе немало опасностей, о которых в свое время предупреждали видные кооперативные теоретики. Так, М. И. Туган-Барановский считал, что «вовлечение кооперации в политическую борьбу не усиливает, а ослабляет кооперативное движение» и несет в себе угрозу раскола [8, с. 428–429]. К большому сожалению, его голос не был услышан большинством кооперативного руководства, вдруг обретенная политическая свобода опьянила кооперативных лидеров.

И если верхи кооперации к тому времени уже в достаточной мере освоили ремесло политиков, то для большинства рядовых работников кооперации политическая работа с массами была относительно новым делом. Проведение согласованной кооперативной политики затруднялось, помимо отмеченного отсутствия профессиональных навыков у рядовых членов, явно просматриваемой партийностью кооператоров. В результате они оказались перед решением сложной проблемы; претендуя на особую политическую линию, лидеры кооперативного движения задавались вопросами: кто ее должен разрабатывать и какова здесь роль политических партий. В кооперативных кругах на этот счет имелись прямо противоположные мнения.

Решение указанных вопросов было вынесено на открывшийся в марте 1917 г. в Москве I Всероссийский кооперативный съезд. Абсолютное большинство делегатов высказалось за отказ от прежнего принципа политического нейтралитета кооперации. Свою точку зрения они аргументировали тем,

что в стране, переживавшей революцию, население и без того оказалось вовлеченным в политическую борьбу. Но крестьянская масса в политическом отношении слаба, и кооперативы являются для нее единственно прочным общественным объединением, на которое возлагается чрезвычайно ответственная миссия политически воспитать русское крестьянство и подготовить его к выборам в Учредительное собрание [9, с. 105]. Единственным, кто выступил за полное невмешательство кооперации в политическую борьбу, был В. Ф. Тотомианц. Однако поддержки у других делегатов съезда он не получил.

Острые споры разгорелись вокруг вопроса об отношении кооперации к политическим партиям. Большая группа кооператоров высказалась за то, чтобы кооперация стояла на страже народных интересов и поддерживала программу, общую для всех демократических партий [9, с. 105]. Против этого решительно выступил М. И. Туган-Барановский. По его предположению, большинство в Учредительном собрании должно принадлежать социалистам [10, с. 5]. Е. Д. Кускова выступила с предложением создать особую, беспартийную (вероятнее всего, замешанную на масонских узах) «партию кооперации», но ее идея не была поддержана участниками съезда.

В результате была принята резолюция, в которой политическая деятельность кооперации признавалась необходимой, правда, кооператоры делали оговорку относительно политического нейтралитета своей организации [11, с. 11–12]. В ходе работы съезда кооперативные лидеры призвали к поддержке Временного правительства, поскольку оно, на их взгляд, выполняло демократическую программу. Съезд также одобрил вхождение на разные должности во Временном правительстве видных кооператоров, таких как В. Н. Зельгейм, Д. С. Коробов, А. Е. Кульжный, В. И. Анисимов [12, с. 3–4].

Временное правительство с самых первых своих шагов стало активно привлекать кооператоров к сотрудничеству. Это сотрудничество проявлялось прежде всего в продовольственном деле. Правительство в своей работе в данной сфере практически полностью опиралось на кооперативный аппарат. По новому закону кооперация взяла на себя функции по обслуживанию не только своих пайщиков, но и всего населения страны. Тем самым она шла на дальнейшее сближение с государством. Несмотря на это, в своих публичных выступлениях кооператоры продолжали отстаивать принципы независимости кооперации от государства. Но в реальности это не всегда было достижимо. Происходило еще большее сближение государственно-административного и общественно-кооперативных аппаратов и принципов их деятельности. Можно констатировать тот факт, что кооперативные лидеры полностью приняли и одобрили буржуазно-демократический этап русской революции и поддержали коалиционное Временное правительство. Вплоть до октября 1917 г. они выступали за сохранение коалиционной государственной власти и демократических порядков.

Авторитет кооперативов в первые мартовские дни 1917 г. был особенно высок, что объяснялось не только ответственностью их должностей в новых органах власти, но и той политикой, которую они стали проводить, стремясь оправдать доверие народа. Начало марта 1917 г. стало временем триумфа российских кооператоров. Ни до, ни после февральского переворота в своей политической деятельности они не переживали подобного взлета. С весны 1917 г. кооперация в целом все более приобретала черты общественно-

политической организации, выступавшей на всероссийской арене с собственным политическим курсом.

Важным итогом работы I Всероссийского кооперативного съезда было решение о создании Совета всероссийских кооперативных съездов. Новый орган был призван определять кооперативную политику. В его состав вошли 32 представителя от съезда, центральных кооперативных учреждений (МСПО, МНБ, ЦТЛ) и от областей. Совет съездов избрал свое правление, членами которого стали: С. Н. Прокопович (председатель правления), В. И. Анисимов, В. А. Кильчевский, С. Л. Маслов, В. В. Хижняков (товарищи председателя), казначей В. В. Костин, секретарь М. Д. Шишкин. Правление Совета съездов находилось в Москве [13].

Выход кооперации на политическую арену имел своим следствием углубление идейно-политических разногласий внутри самого кооперативного движения. Явно просматриваемая партийность кооперативных лидеров затрудняла проведение согласованной кооперативной политики или делала ее практически неосуществимой. Так, например, МНБ в начале лета 1917 г. пошел на прямое финансирование партии социалистов-революционеров [14]. Только до конца 1917 г. банк перечислил на счет эсеровского ЦК 356 тыс. руб. Кроме того, на нужды московского издательства этой партии было отпущено 200 тыс. руб. [15]. Политические симпатии большинства кооператоров были практически целиком отданы умеренно социалистическим партиям, несмотря на провозглашенную на съезде нейтральность кооперации.

Выражая свою поддержку вышеназванным партиям, кооператоры в то же время решительно отмежевались от радикализма большевиков, проявленного последними в ходе июльских (1917 г.) событий в столице. В специально выпущенной по этому поводу листовке от имени Совета кооперативных съездов, МНЕ, МСПО и ЦТЛ заявлялось, что «российская кооперация всемерно поддерживает правительство в деле борьбы с анархией и контрреволюцией теми действиями, которых требует от нее момент» [16]. Даже рабочие кооперативы осудили выступление большевистской партии. Действия последней оценивались как противоречащие делу революции – «это была бы не диктатура демократии, а цезаризм» [17, с. 1]. На страницах печатного органа Совета кооперативных съездов, в газете «Власть народа», уже летом 1917 г. формируется негативная оценка большевистской партии и используемых ею методов борьбы за власть [18].

Именно большевики были инициаторами организационного выделения рабочей кооперации из общеккооперативного движения. Проходивший в начале августа 1917 г. I Всероссийский съезд рабочей кооперации закрепил в своем постановлении особую позицию по важнейшим вопросам, занимаемую рабочими кооперативами [19, с. 16–17]. На съезде также было решено образовать идейный центр рабочей кооперации – Всероссийский совет (ВСРК), который, не порывая торговых-экономических связей с Центросоюзом, руководил бы организационной деятельностью рабочих кооперативов [20, с. 5–9, 17]. Организационное самоопределение рабочей кооперации и создание ею руководящего центра на практике означало разрыв с принципами единства кооперации. Позиция представителей рабочей кооперации стала одним из факторов углубления идейно-политических разногласий внутри кооперативного движения. Раскол внутри последнего, по сути дела, был неизбежен после вовлечения кооперации в политическую борьбу.

Коренное изменение ситуации в стране, вызванное провалом корниловского выступления и последовавшей за этим большевизацией советов, вынудило ряд лидеров кооперации активизировать свою политическую деятельность. Осенью 1917 г. кооператоры претендовали на спасение русской демократии, готовые сорвать замыслы ее противников как справа, так и слева. Накануне открытия Демократического совещания Е. Д. Кускова призвала работников кооперации отдать все силы «политическому сплочению всех государственных элементов», созданию широкой коалиции демократических сил в поддержку режима А. Ф. Керенского [21].

В ходе работы II Экстренного кооперативного съезда (11–14 сентября 1917 г.) обсуждался вопрос о конституировании государственной власти и о позиции кооператоров на предстоящем Демократическом совещании. Большинство высказалось за образование «национального и коалиционного правительства с участием буржуазии» [7, с. 133–134]. Противоположного мнения придерживалась рабочая группа, выступавшая за создание однородного социалистического правительства. Окончательным признанием политического раскола кооперации явилось решение съезда послать на Демократическое совещание две делегации – от общей и от рабочей кооперации.

На Демократическом совещании (14–22 сентября 1917 г.) процесс размежевания политических сил зашел настолько далеко, что затронул и рабочую кооперацию. Если делегаты от общей кооперации единогласно поддержали декларацию о коалиционном характере власти [22, с. 67], то группа рабочих кооперативов по этому вопросу разделилась. Большая ее часть (15 человек) была против коалиции с буржуазией. Меньшинство признало необходимость контактов с имущими классами по экономическим причинам [23].

Таким образом, осенью 1917 г. кооператоры откровенно поддерживали Временное правительство, стремясь сохранить установившийся строй, уже не вели речь о необходимости сохранения дистанции по отношению к государству. Это во многом объяснялось и тем, что они, как в центре, так и на местах, входили в органы государственного управления и не хотели утрачивать завоеванных позиций. По итогам совещания 18 членов и 9 кандидатов от общей кооперации и 5 от рабочей вошли в Совет Республики (Предпарламент). В первую группу вошли Н. В. Чайковский, А. М. Беркенгейм, А. В. Чаянов, А. В. Меркулов, В. В. Костин, В. И. Анисимов, Е. Д. Кускова и др. Во вторую были делегированы И. И. Егоров, С. О. Ежов (Цедербаум), Г. К. Юрковский, Г. Е. Брейдо [24].

Очередной всплеск политической активности кооператоров пришелся на начало октября 1917 г. 4–6 октября проходил III чрезвычайный кооперативный съезд, который был посвящен обсуждению единственного вопроса – о выборах в Учредительное собрание. Среди активных сторонников участия кооператоров в выборах следует отметить В. И. Анисимова, А. В. Чаянова, Е. Д. Кускову. Их объединяли неприятие любой диктатуры, как военной, так и пролетарской, и вера в то, что в условиях надвигающейся анархии и партийного раскола страны только кооперация способна стать объединяющей силой на общедемократической государственнической платформе [22, с. 59–69]. Противниками самостоятельного выступления кооперации на выборах в Учредительное собрание были В. Н. Зельгейм, В. А. Кильчевский и представители рабочей кооперации М. Л. Хейсин и Л. М. Хинчук. Свою позицию они объясняли тем обстоятельством, что в рядах кооперации отсутствовали поли-

тическое единство и согласие, именно поэтому нецелесообразно, по их мнению, выдвижение отдельного кооперативного списка на предстоящих выборах [25]. В результате жарких дискуссий победу одержали сторонники участия кооперации в выборах в Учредительное собрание (хотя противников принятия такого решения было очень много, как среди участников съезда, так и среди местных кооперативов). Принятая на съезде резолюция рекомендовала кооператорам создавать блоки с социалистическими партиями, стоявшими на государственной точке зрения. В случае невозможности полного объединения кооперативные организации могли вступать в соглашения с отдельными партиями и фракциями. Там же, где этого не удавалось достичь, местным организациям предоставлялось право выставлять самостоятельные списки.

Для руководства предвыборной кампанией был образован специальный орган – политическое бюро кооперации, в состав которого вошли Н. В. Чайковский (председатель), А. В. Сазонов и В. И. Анисимов (товарищи председателя), В. К. Иков (секретарь), Н. П. Смертин (член бюро) [26]. Как показали выборы в Учредительное собрание (ноябрь 1917 г.), деятели кооперации явно переоценили свои возможности и свое влияние на массы. Ни в одном из округов кандидаты от кооперации избраны не были. Не получили поддержки даже наиболее известные из них, такие как А. В. Чайнов и А. Н. Анцыферов, баллотировавшиеся во Владимирской губернии; Е. Д. Кускова и А. В. Меркулов, выставлявшие свои кандидатуры в Тверской губернии [27]. Среди причин неудачи на выборах, помимо вышеупомянутых, можно назвать: разногласия среди кооперативных лидеров; приверженность кооператоров Временному правительству; слабую предвыборную кампанию; в определенной степени – утрату доверия населения.

Выход кооператоров на политическую арену сопровождался их отрывом от насущных запросов и чаяний кооперированных масс. В этой связи вполне закономерны и антикооперативные настроения – реакция населения на чрезмерное увлечение кооператорами политикой. Вполне закономерно, что неспособность кооперации кардинально облегчить положение населения (а это было объективно невозможно в условиях разрастающейся разрухи) вела к возникновению у людей недоверия по отношению к кооператорам и даже обвинений их в спекуляции, сокрытии продукции и инфляции. Как показали прошедшие в ноябре 1917 г. выборы в Учредительное собрание, кооператоры утратили доверие населения. К осени 1917 г. кооперативное движение вступило в полосу глубокого внутреннего кризиса и фактически переживало раскол. Все это явилось следствием вовлечения кооперации в политическую борьбу и ее неспособности разрешить стоявшие перед ней хозяйственные задачи традиционными методами.

Тем не менее 1917-й год стал временем расцвета кооперации в стране. Бурному росту кооперативного движения, достигшего апогея в 1917 г., способствовал целый ряд обстоятельств: широкая демократизация и раскрепощение народной самодеятельности; отмена прежних административных запретов, новое кооперативное законодательство, возросшая тяга населения к объединению в условиях экономического и продовольственного кризисов в период войны, напряженная работа кооператоров. В результате вышеназванных факторов усилилось союзное строительство кооперации. Если в начале 1917 г. насчитывалось около 200 союзов, то к середине года их было уже 500, а к началу 1918 г. это число удвоилось и достигло 927.

По оценкам А. В. Лубкова, рост кооперации за 1917 г. составил от 2,5 до 6,5 миллионов человек [28, с. 162]. Причем этот рост затронул, главным образом, потребительские кооперативы, которые продолжали уверенно лидировать внутри кооперативного движения. Подобного рода явления имели мало общего с классическими кооперативными принципами (индивидуальное членство, наличие паевых взносов и др.) и были первыми признаками серьезного кризиса, переживаемого кооперативным движением. Кооперирование, обусловленное, главным образом, стремлением населения выжить в тех сложнейших условиях, по сути, носило формальный характер. Как писал в те дни А. И. Минин, «нужда, бестоварье загоняют в кооперацию миллионы людей, никогда не задумывавшихся людей, даже не умеющих задуматься над тем, что такое кооперация» [29, с. 4]. Основным стимулом к вступлению в кооператив становилась необходимость получения продуктов питания. Свободная торговля уходила из кооперации, заменялась централизованным снабжением.

В результате формировался новый тип кооператора. Это был уже другой человек, не отягощенный представлениями о классических принципах кооперации, не имевший опыта самостоятельной, инициативной работы, интересовавшийся практически одним вопросом – удовлетворением своих потребностей в продуктах питания.

Расширение кооперативных рядов, превращение кооперации в массовую организацию с миллионами членов, увеличение товарооборота и притока частных вкладов можно было бы рассматривать как свидетельство возросшего доверия населения к кооперации (в определенной степени так оно и было), если бы все это не происходило в чрезвычайных обстоятельствах надвигавшейся на Россию угрозы голода и экономической катастрофы, когда население страны, особенно городское, всеми средствами пыталось выжить.

Список литературы

1. Сборник постановлений Временного правительства по кооперации. – М., 1917.
2. **Болотова, Е. Ю.** Создание общекрестьянского законодательства в дореволюционной России (конец XIX в. – 1917 г.) : дис. ... канд. ист. наук / Болотова Е. Ю. – М., 1995.
3. Труды Первого Всероссийского кооперативного съезда. – М., 1908.
4. Всероссийский съезд по кооперации : доклады. – Киев, 1913. – Ч. 1–2.
5. Всероссийский съезд по кооперации : труды. – Вып. 1. – Киев, 1915.
6. Голос рабочей кооперации. – 1917. – № 1.
7. **Хейсин, М. Л.** Исторический очерк кооперации в России / М. Л. Хейсин. – Пг., 1918.
8. **Туган-Барановский, М. И.** Социальные основы кооперации / М. И. Туган-Барановский. – М., 1919.
9. Вестник кооперации. – 1917. – Кн. 2–3.
10. Московский кооператор. – 1917. – № 5.
11. Резолюции, принятые на I Всероссийском съезде представителей кооперативных союзов, объединений и комитетов в Москве 25–28 марта 1917 г. – М., 1917.
12. Союз потребителей. – 1917. – № 11–12.
13. Вестник кооперации. – 1917. – Кн. 6–8.
14. ЦИАМ. Ф. 255. Оп. 1. Д. 663. Л. 1.
15. ЦИАМ. Ф. 255. Оп. 2. Д. 270. Л. 41.
16. ЦИАМ. Ф. 255. Оп. 2. Д. 259. Л. 13–14.

17. Голос рабочей кооперации. – 1917. – № 12.
18. Власть народа. – 1917. – 9 июля, 14 июля.
19. Союз потребителей. – 1917. – № 30–31.
20. Труды I Всероссийского съезда рабочей кооперации : доклады и прения о центре рабочей кооперации. – Вып. 1. – Пг., 1918.
21. **Кускова, Е. Л.** Среди людей земли / Е. Л. Кускова // Власть народа. – 1917. – 13 сентября.
22. Вестник кооперации. – 1917. – Кн. 9–10.
23. Известия Московского Совета рабочих депутатов. – 1917. – 19 сентября.
24. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 1239. Оп. 1. Д. 20. Л. 26.
25. Центральный муниципальный архив Москвы (ЦМАМ). Ф. 2114. Оп. 1. Д. 115. Л. 3.
26. Власть народа. – 1917. – 7 октября.
27. Власть народа. – 17 ноября, 24 ноября.
28. **Лубков, А. В.** Война. Революция. Кооперация / А. В. Лубков. – М., 1997.
29. Кооперативная жизнь. – 1918. – № 3.

Иванов Александр Валериевич

кандидат исторических наук, доцент,
кафедра истории России,
Благовещенский государственный
педагогический университет

E-mail: blagovalex@yandex.ru

Ivanov Alexander Valeryevich

Candidate of historical sciences, associate
professor, sub-department of Russian
history, Blagoveshchensk State
Pedagogical University

УДК 930.2

Иванов, А. В.

Революция 1917 г. и кооперация / А. В. Иванов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 32–39.

КОНТРРАЗВЕДЫВАТЕЛЬНЫЕ СЛУЖБЫ КОМИТЕТА ЧЛЕНОВ УЧРЕДИТЕЛЬНОГО СОБРАНИЯ В 1918 г.

Аннотация. Статья посвящена изучению истории становления, развития и функционирования военной контрразведки Комитета членов Учредительного Собрания в течение 1918 г. Дан анализ основ организационной структуры и принципов кадрового комплектования контрразведывательных органов.

Ключевые слова: контрразведка, шпионаж, Комуч, Гражданская война, Чехо- словацкий корпус.

Abstract. The article is devoted to investigating the history of building, development and functioning of military counterintelligence service of Committee of Constituent Assembly Deputies during the 1918. The basic principals of counterintelligence's organizational structure and bringing up staff were being analyzed down.

Keywords: counterintelligence, espionage, Komuch, Civil war, Czech Legion.

История антибольшевистского сопротивления в России в последнее время все более привлекает внимание исследователей. Отчасти это связано с наметившейся в обществе тенденцией к поиску альтернатив развития России после 1917 г. Особое место в изучении Гражданской войны на современном этапе занимает исследование истории спецслужб противостоящих сторон. Раскол страны на несколько противоборствующих лагерей поставил серьезный вопрос о преемственности систем государственного управления, одним из немаловажных элементов которой в начале XX в. были органы государственной безопасности. Самарский Комитет членов Учредительного Собрания (Комуч), позиционировавший себя как своеобразную «третью силу» в Гражданской войне, не впадающую в крайности большевистских реформ, но и не призывающую к немедленной реставрации дореволюционных порядков [1, с. 34–35], весьма интересен в этом отношении. Однако если в области изучения политических и социальных преобразований Комуча достигнуты определенные успехи, то детальное исследование проблем формирования, развития и функционирования контрразведывательных служб Комитета членов Учредительного Собрания пока не нашло отражения в научной литературе, поскольку публикации на эту тему пока носят отрывочный характер. Обратимся к фактам.

Летом 1918 г. в захваченной антибольшевистскими войсками Самаре был создан Комитет членов Учредительного Собрания, распространивший свое влияние на большую часть Поволжья и даже претендовавший на придание своей власти общероссийского характера [2]. В его состав вошли в основном члены и сторонники партии социалистов-революционеров [3, с. 93], поставившие одной из своих основных задач борьбу с большевизмом. В связи с этим закономерным становился вопрос о создании в подчинении Комуча собственных вооруженных сил, получивших название Народной армии, которая, впрочем, не пользовалась поддержкой местного населения [4].

Не во всем доверяя русским офицерам, чей менталитет зачастую противоречил идеологии социалистов из состава Самарского правительства, Комуч пошел по пути интеграции русских и иностранных воинских частей в

единую армию. Основой его войск стали части Чехословацкого корпуса численностью около 10 000 человек [5]. В то же время нельзя отрицать того факта, что активное участие в формировании антибольшевистских вооруженных сил принимал и генерал В. О. Каппель, старавшийся наиболее полно использовать практический опыт Российской Империи в этой области. Разумеется, подобная двойственность не могла не наложить отпечаток и на местные органы военной контрразведки (военного контроля).

С одной стороны, большинство эсеров и меньшевиков к спецслужбам относились как к отжившему репрессивному инструменту Российской Империи, поэтому воссоздание контршпионских учреждений, по их мнению, могло привести к падению демократичности собственного правительства и «возврату к старому режиму». В связи с этим главной опорой Комуча в области борьбы с большевистскими агентами стали разведструктуры Чехословацкого корпуса [6, с. 122–123]. При этом такого рода решения не были исключительной новацией членов Самарского правительства, поскольку летом 1918 г. аналогичные меры в области консолидации русских и иностранных контрразведок предпринимались, к примеру, и властями Мурманского края [7].

С другой стороны, благодаря деятельности Каппеля, при Главном штабе Народной армии было создано самостоятельное контрразведывательное отделение [8, с. 26–27], главой которого стал поручик А. М. Крустинсон. Подобная структурная принадлежность была одной из традиционных черт еще Русской Императорской армии, вследствие чего деятельность данного органа не получила серьезной поддержки от лидеров Комуча, старавшихся как можно сильнее дистанцироваться от дореволюционных форм организации сыска. Гораздо большее влияние имела контрразведка Военного министерства, возглавляемая чешским поручиком Глинкой и комендантом Самары Ребендой, под началом которых служили как чешские, так и русские контрразведчики. Впрочем, несмотря на это, случаи попадания на службу в данное учреждение опытных агентов были скорее исключениями из правил. Из 25 штатных сотрудников контрразведки лишь немногие имели опыт работы в органах государственной безопасности. В частности, это относилось к заместителю Глинки ротмистру Л. Н. Канабееву, ранее служившему в отечественных контршпионских ведомствах, и бывшему начальнику Самарского губернского жандармского управления полковнику М. И. Познанскому, оказавшему существенную поддержку в выработке нормативно-правовой базы контршпионской службы.

Так, в одной из разработанных при его участии «Инструкций» можно найти следующие требования к сотрудникам контрразведки: «...наблюдательных агентов, особенно младших, предпочтительно выбирать из окончивших военную службу, бывших разведчиков в войсках. Старший наблюдатель, помимо отличных нравственных качеств, должен быть хорошо грамотен, в достаточной мере интеллигентен, обладает расположенным к себе характером, разговорчив, но не болтлив, умеет выслушать собеседника, расторопен и находчив... На службе не остаются нетрезвые и неправдивые, способные к интригам, дурного и неуживчивого характера, недисциплинированные и ленивые». Однако на практике эти принципы почти не соблюдались, так как из-за ограниченности кадровых ресурсов Самарское правительство оказалось вынуждено привлекать на службу любых лиц, имевших военный опыт и согласных добровольно вступить в ряды Народной армии.

В распоряжении Комитета практически не было опытных офицеров Генштаба, способных наладить систематическое противодействие красноармейским шпионам, диверсантам и агитаторам. К тому же возможности привлечения бывших сотрудников отечественных военно-контрольных органов к обеспечению безопасности Народной армии были серьезно ограничены, поскольку отношение многих офицеров к власти Комуча определялось тезисом: «Мы не хотим воевать за эсеров. Мы готовы драться и отдать жизнь только за Россию» [9, с. 236]. Так, «в Военное ведомство стали проникать нежелательные элементы и начались подготовки к различным заговорам, которые были обнаружены не изнутри Военного ведомства, а извне его» [10, с. 48].

Данный процесс был характерен и для военно-контрольных структур. При этом подобные случаи не были исключительной чертой контрразведки Комуча, а отражали общую тенденцию неразвитости кадровой политики противоборствующих сторон при формировании органов государственной безопасности в годы Гражданской войны. Так, согласно докладам лидеров «белого» движения на Юге России, личный состав контрразведки «в большинстве случаев был совершенно несоответствующий», «имеет много совершенно не подготовленных к работе» [11], а, по заявлениям руководителей ВЧК, «в чекистские органы в армии и на флоте попали люди, не способные в них работать» [12, с. 95]. Тем самым, Комучу не удалось избежать типичных ошибок на уровне формирования спецслужб. Если в отношении «белых» и «красных» подобные промахи повлекли за собой вовлечение контрразведывательных структур в карательно-репрессивные действия, то и военно-контрольные органы Самарского правительства не стали исключением.

К примеру, в Стерлитамаке ситуация характеризовалась «бесчинствами контрразведки», осуществлявшей массовые расстрелы. Схожая ситуация наблюдалась и в Самаре: «Из подвалов Ребенды, из вагонов чехословацкой контрразведки редко кто выходил... В нашем штабе охраны официально арестованных было очень немного, но я знаю, что имели место словесные доклады начальника охраны Климушкина о том, что за истекшую ночь было ликвидировано собрание большевиков, ликвидирован заговор или обнаруженный склад оружия. В результате этих «ликвидаций» арестованных не прибавлялось, а если вопрос задавался, то получался ответ, что было оказано сопротивление, и «в результате перестрелки все участники были убиты». В то же самое время с «нашей» стороны не было даже раненых... Ни разу не была сделана попытка поставить какое-либо дело перед судом. Число «ликвидаций» все более и более возрастало; число «выведенных в расстрел», «оказавших сопротивление» было все больше и больше» [13, с. 327]. В итоге, по признанию членов Комуча, им приходилось прибегать к отправке на места разнобразных комиссий для ликвидации «всех безобразий», творимых военно-полевыми судами и спецслужбами, хотя существенных изменений это не приносило.

Впрочем, сводить причины превращения контрразведывательных органов в карательно-репрессивные лишь к недостаткам их кадрового комплектования было бы неверно. Стоит заметить, что был серьезно ограничен и спектр доступных контрразведке средств обнаружения и выявления разведчиков противника. К примеру, ввиду недостаточного уровня подготовки принятых на службу сотрудников агентурная работа, как наиболее эффективная и рациональная мера борьбы с разведывательно-диверсионной деятельностью, оказа-

лась оставлена без внимания. Главным источником информации о деятельности вражеской агентуры стали доносы, получившие наибольшее распространение в сельской местности: «в деревне развился шпионаж, доносы и аресты по доносам. Крестьяне жаловались, что арестовывают «за одно слово» [14, с. 104].

Помимо этого, отсутствие четкого разграничения «сфер влияния» между различными правоохранительными структурами Комуча приводило к масштабному ведомственному параллелизму. В частности, в Уфимской губернии были зарегистрированы случаи участия армейских контрразведывательных органов в расследовании гражданских преступлений, совершенно не подпадавших под их юрисдикцию [15]. В свою очередь, неясность структурного положения и полномочий контршпионских ведомств Народной армии повлекла за собой их самовольное включение в деятельность, совершенно не связанную с противодействием агентурной разведке. Документально зафиксированы случаи участия сотрудников спецслужб в поимке сбежавших от мобилизации, в реквизициях и т.д. Большое распространение получило взяточничество за освобождение арестованных контрразведкой из-под стражи.

В то же время нельзя не признать, что далеко не все мероприятия Комуча в сфере налаживания контрразведывательного обеспечения Народной армии оказались безрезультатны. В частности, Самарское правительство было первым из антибольшевистских органов управления, установивших на подконтрольной территории военную цензуру. Согласно постановлению от 7 августа 1918 г., периодическим изданиям на территории Поволжья воспрещалось «помещать без разрешения военного ведомства нижеследующие сведения: о месте расположения, передвижения, количестве, свойстве и вооружении войск Народной армии, чехословацких и казачьих; о ходе формирования воинских частей, о военных операциях, о командном составе войск и о новых назначениях и передвижениях лиц командного состава и военно-административных учреждений» [16]. Этот шаг дал в руки контрразведке весьма действенный инструмент пресечения распространения секретных сведений военного характера, позволив более полно сосредоточиться на других своих обязанностях.

Тем не менее, даже принимая во внимание подобные факты, следует признать, что общий уровень эффективности контрразведывательных органов Комуча был невысок. Несмотря на использованные их сотрудниками жесткие репрессивные меры по пресечению не только разведывательной деятельности сторонников РСФСР, но и большевистской агитации, информационные сводки о численности, составе и тактических планах Народной армии регулярно доставлялись в штабы красноармейских частей [17, с. 377, 419, 702]. В конечном счете, этот фактор сыграл весьма важную роль в поражении антибольшевистских сил в Поволжье. При этом после 1918 г. некоторые бывшие сотрудники самарской контрразведки перешли на службу в органы госбезопасности в армии А. В. Колчака. К примеру, так произошло со штабс-капитаном Н. И. Аскалоновым, ставшим начальником Омского контрразведывательного отделения. Как следствие, методы работы подчиненных Глинки были перенесены на новую почву, постепенно становясь чертой уже колчаковских спецслужб.

Таким образом, желание социалистов всячески дистанцироваться от прежних органов госбезопасности, их практического опыта и кадрового потенциала негативно сказалось на качестве работы созданных в Самаре контр-

разведок. При этом если после поражения Комуча тактика опоры на иностранные вооруженные силы была признана ошибочной [18], то схожие действия в отношении спецслужб даже не рассматривались, что говорит о недооценке лидерами Самарского правительства значимости службы военной контрразведки в условиях Гражданской войны.

Список литературы

1. **Ципкин, Ю. Н.** Являлось ли Белое движение буржуазно-демократической альтернативой Советской власти? / Ю. Н. Ципкин // Россия и АТР. – 2005. – № 1.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 5881. Оп. 1. Д. 2. Л. 18.
3. **Протасов, Л. Г.** Комитет членов Учредительного Собрания: социопортрет в зеркале русской революции / Л. Г. Протасов // Вестник Самарского государственного университета. – 2004. – № 1(31).
4. Российский государственный военный архив (РГВА). Ф. 1. Оп. 1. Д. 303. Л. 34.
5. РГВА. Ф. 39617. Оп. 1. Д. 160. Л. 154.
6. **Цветков, В. Ж.** Спецслужбы (разведка и контрразведка) Белого движения в 1917–1922 годах / В. Ж. Цветков // Вопросы истории. – 2001. – № 10.
7. РГВА. Ф. 40311. Оп. 1. Д. 10. Л. 171.
8. **Кирмель, Н. С.** Деятельность контрразведывательных органов белогвардейских правительств и армий в годы Гражданской войны в России (1918–1922 гг.) / Н. С. Кирмель. – М. : ВУ, 2007.
9. **Волков, С. В.** Трагедия русского офицерства / С. В. Волков. – М. : Центрполиграф, 2002.
10. Россия антибольшевистская: из белогвардейских и эмигрантских архивов / сост.: Л. И. Петрушева, Е. Ф. Теплова. – М. : ИРИ, 1995.
11. РГВА. Ф. 39660. Оп. 1. Д. 236. Л. 1.
12. **Санковская, О. М.** Формирование кадров всероссийской чрезвычайной комиссии, 1917–1922 гг. (На материалах центрального аппарата ВЧК) : дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. / Санковская Ольга Михайловна. – Архангельск, 2004.
13. **Владимирова, В.** Год службы «социалистов» капиталистам / В. Владимирова. – М. ; Л., 1927.
14. **Анских, В. Т.** История Комуча: опыт несоветской демократии / В. Т. Анских, Л. В. Кабанова // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3.
15. РГВА. Ф. 40218. Оп. 1. Д. 3. Л. 31.
16. РГВА. Ф. 39457. Оп. 1. Д. 119. Л. 25.
17. Директивы командования фронтов Красной Армии (1917–1922 гг.) : сборник документов : в 4 т. / сост. Т. Ф. Каряева и др. – М. : Воениздат, 1971. – Т. 1.
18. ГАРФ. Ф. 6323. Оп. 1. Д. 2. Л. 28–29.

Иванов Андрей Александрович
аспирант, Мурманский государственный
педагогический университет

E-mail: bishop-1985@list.ru

Ivanov Andrey Alexandrovich
Postgraduate student,
Murmansk State Pedagogical University

УДК 355.404.52

Иванов, А. А.

Контрразведывательные службы Комитета членов Учредительного Собрания в 1918 г. / А. А. Иванов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 40–44.

УДК 1(091)

В. П. Кошарный

ФЕНОМЕН РЕВОЛЮЦИИ В ЗЕРКАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ КОНСЕРВАТИЗМА

Аннотация. В статье рассматривается классический консерватизм и взгляды его представителей на революцию как механизм общественных изменений. Прослеживается взаимосвязь западного консерватизма с духовными традициями русской философии.

Ключевые слова: революция, радикализм, насилие, консерватизм, либеральный консерватизм.

Abstract. In this article classical conservatism and sights of its representatives at revolution as the mechanism of public changes is considered. The interrelation of the western conservatism with spiritual traditions of Russian philosophy is traced.

Keywords: revolution, radicalism, violence, conservatism, liberal conservatism.

Французская революция побудила задуматься над тем, каково историческое место и значение революции, каковы ее сущность, механизм, задачи, цели и способы их осуществления, и заставила основательно поразмышлять над причинами, ее порождающими. Как реакция на первый опыт претворения в жизнь французскими революционерами идей эпохи Просвещения XVIII в. сложилось консервативно-традиционалистское направление социально-философской мысли, представленное, прежде всего, такими именами, как Э. Бёрк (1729–1797), Ж. де Местр (1754–1821), Л. де Бональд (1754–1840), Ф. фон Савиньи (1729–1811). Эти мыслители основали одно из главных направлений консерватизма, связанное с идеей сохранения и передачи по традиции представлений, нравственно и религиозно-метафизически оправдывавших вечность и безусловность устоев и основ человеческой жизни, жизни общества и государства. Существенным принципом консервативной идеологии является нравственный абсолютизм, признание существования незыблемых нравственных идеалов и ценностей. Эти нравственные идеалы и ценности личности должны формироваться всеми способами общественного и государственного воздействия и обуздывать «греховную» природу человека. Политика также не может быть свободной от морали.

В России эту позицию отстаивали Б. Н. Чичерин, В. С. Соловьев, П. И. Новгородцев, Б. А. Кистяковский, Л. И. Петражицкий, П. Б. Струве, С. И. Гессен и другие ученые, политическую философию которых можно охарактеризовать как либеральный консерватизм [1, с. 6]. Основная идея его состоит в том, что гарантией свободы является право, закон, и закон сам имеет свою основу в преданности исторической традиции, тогда как всякий разрыв традиции, всякая насильственная революция, ведет к деспотизму.

Безоглядному оптимизму просветителей относительно возможности на основе разума и воли человека переустроить общество на принципах свобо-

ды, равенства и братства консерваторы-традиционалисты противопоставили идею изначального несовершенства человеческой природы, что обрекает на неудачу все умозрительные проекты радикальной переделки общественной жизни, поскольку они нарушают веками установленный порядок вещей. Французская революция как раз и служила для консерваторов аргументом в пользу тезиса о неприменимости просветительских идеалов к жизни, их деструктивно-метафизического характера. И действительно, результаты революции оказались весьма далекими от ожидаемых. На месте старого режима не появилось царство свободы, равенства и братства, больше того, утвердилось общество, пронизанное меркантильными устремлениями, социальными антагонизмами, ожесточенной борьбой, ложью и т.п. Да и цена, заплаченная за переход к такому обществу, оказалась непомерно большой: бедствия, ужас, жестокость, муки и страдания, тысячи жертв – все это было далеко от идеалов теоретиков революции.

Размышляя над последствиями революции, Э. Бёрк, Ж. де Местр, Л. де Бональд пришли к выводу о том, что общество не может рассматриваться в качестве механического агрегата индивидов, который можно сложить по придуманному за письменным столом проекту. Оно – исторически развивающийся организм. Это не машина, состоящая из обособленных и взаимозаменяемых частей, не простое скопление народа, а соразмерная целостность, все части которой и функции взаимосвязаны, переплетены и могут рассматриваться лишь в их органической совокупности и с точки зрения их необходимого и необратимого развития во времени. Консерваторы отвергли всякие резкие перемены, нарушение преемственности и разрыв традиций, поскольку они приводят не к улучшению, а к ухудшению положения. «Истинная политическая мудрость, – писал Э. Бёрк, – состоит в том, чтобы исправлять, а не уничтожать прежние институты» [2, с. 113]. Говоря о наиболее характерных чертах консервативного способа жизни и мышления, К. Мангейм охарактеризовал его как «стремление придерживаться того, что непосредственно дано, действительно и конкретно» [3, с. 140]. Такая «конкретность» имела определенно антиреволюционный подтекст, ибо она означала стремление ограничить собственную деятельность непосредственным окружением и безусловное опровержение того, что имеет абстрактно-спекулятивный характер. В то время как прогрессистский реформизм, не говоря уже о радикализме, оперировал потенциальными возможностями, стремился выйти за пределы непосредственной действительности путем изменения общественной системы как целого, консерватизм всегда исходил из конкретного случая и никогда не выходил за горизонт, очерченный конкретным окружением.

Мышление основоположников консерватизма отличалось органической неприязнью ко всякого рода абстрактно-теоретическим построениям, заранее составленным схемам, отвлеченным от конкретных реалий жизни. Они раньше, чем кто-либо, поставили вопрос о насилии, «прячущемся в теоретическом разуме» [4, с. 20]. Это произошло задолго до XX в., где в полной мере и выпукло обнаружилось возможности взбесившегося разума.

Абстрактно-теоретический подход, характерный, по мнению консерваторов-традиционалистов, для просветительской традиции, способствовал появлению в политике фанатизма и жестокости, приводил к уничтожению реальных живых людей во имя отвлеченных идеалов и утопических проектов. Просветителей упрекали в том, что любовь ко всему человечеству соседство-

вала у них с нетерпимым отношением к конкретному человеку. Критика теории абстрактных прав человека в идеологии французского Просвещения – существенная часть взглядов Э. Бёрка, Ж. де Местра, Л. де Бональда.

Оптимистической вере просветителей в абсолютную творческую мощь человека и его разума консерваторы противопоставляли убеждение, что ни общество, ни его установления не могут возникнуть как результат общественного договора, произвольного человеческого решения. Представлению об обществе, возникающему в качестве результата исторической активности масс, которые революционным путем хотят реализовать определенную концепцию общественного устройства, принципу сознательной реорганизации существующих порядков традиционалисты противопоставили идею общества, формирующегося органически в ходе спонтанного исторического развития в соответствии с божественным планом, непостижимым для человека. «Светской концепции общества, доступного научному исследованию, поддающегося разумному воздействию человека, – подчеркивает Т. М. Фадеева, – традиционализм противопоставляет общество, проникнутое трансцендентным религиозным началом, составляющим его первостепенную сущность» [5, с. 26–38]. Эти установки оказались близки идеям К. Н. Леонтьева, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Л. П. Карсавина, И. А. Ильина, С. Л. Франка и других русских философов, отмечавших связь социальной геометрии, отвлеченного рационализма с крайним радикализмом, насилием в политике и выдвигавших на первый план в обществе религиозное начало. Философия абсолютной ценности человеческой жизни, свободы, достоинства личности должна лежать в основе любого политического действия.

Впрочем, родство русской религиозной философии с консервативной, традиционалистской мыслью не удивительно. Знакомство с ней состоялось уже в начале XIX в., можно сказать, из первых рук. Дело в том, что один из основоположников консерватизма Ж. де Местр 14 лет провел в России на положении изгнанника французской революции. Влияние идей Ж. де Местра можно обнаружить у многих русских мыслителей, в той или иной мере разделявших позиции «просвещенного» консерватизма. С. С. Хоружий указывает на основные имена: Александр I – М. С. Лунин – П. Я. Чаадаев – В. С. Печерин – Ф. И. Тютчев – Л. Н. Толстой – Л. П. Карсавин [6, с. 91]. К этому списку нужно добавить еще немало число мыслителей, так или иначе обратившихся к творчеству Ж. де Местра. Кроме названных выше, это – К. Н. Леонтьев, идеологи сменовеховства и евразийства и многие другие, кто разделял так называемую «органическую» теорию человека и общества. Теория эта рассматривала настоящее как естественный результат прошлого, итог истории. В отличие от приверженцев идеи прогресса и рационалистического подхода к историческому познанию, которые видели в настоящем лишь средство, материал для будущего, традиционалисты понимали настоящее как непосредственное осуществление прошедшего в результате непрерывного развития, подчеркивали самоценность настоящего.

Мысль об укорененности наличного общественного бытия во времени, будущего в прошлом, а также подход к обществу как сложному социально-политическому образованию, которое невозможно понять исключительно в терминах экономики, политики, демографии, требующему обязательного социально-культурного описания, которое включает такие элементы, как традиция, обычаи, нравы, – важнейшая для консерваторов-традиционалистов.

Все это составило существо «органического» подхода к обществу, получившего распространение в общественной мысли XIX и XX вв., в том числе и российской.

В своих знаменитых «Размышлениях о Франции» (1796), принесших ему широкую известность, Ж. де Местр развернул полемику с революцией и ее идеологией – философией Просвещения, отталкиваясь при этом от философских и теологических учений Августина, Боссюэ, Платона, Паскаля, Мальбранша, мистических учений XVIII столетия. Трактую нацию как живой организм, а народную жизнь как мощную стихию, исключая возможность рационалистических настроек и перестроек общества и государства, Ж. де Местр и в революции видел иррациональное начало, что свидетельствовало, по его мнению, о проявлении в ней божественной воли. Взгляд Ж. де Местра на природу революции отличался от наиболее распространенных в контрреволюционном лагере представлений концепции заговора, преподнесенной аббатом Баррюэлем, и точки зрения, согласно которой французская революция являлась результатом длительного исторического развития и изменения, внесенных революционными событиями в жизнь общества. Среди них – конституционное ограничение власти короля.

Исходя из учения Августина об истории как осуществлении великого божественного плана, Ж. де Местр стремился найти смысл революции не в ней самой, а за ее пределами. В «Рассуждении о суверенитете» он высказал мысль о том, что политическая революция «является лишь второстепенным мотивом великого плана, который развертывается перед нами с грозным величием» [5, с. 30]. Решающая же роль в определении человеческих действий принадлежит Провидению – таинственной силе, определяющей исторические судьбы человечества. Революция для него – таинственная стихия жизни, бурный поток, сметающий на своем пути все препятствия. Ею невозможно руководить. Не люди руководят революцией, а революция пользуется людьми в своих собственных целях. Она совершается сама собой: «...Чем больше наблюдаешь за кажущимися самыми деятельными персонажами Революции, тем более находишь в них что-то пассивное и механическое. Никогда не лишне повторить, что отнюдь не люди ведут революцию, а что сама революция использует людей в своих собственных целях. Очень верно, когда говорят, что она *свершается сама собой*» [7, с. 18].

Революция рассматривалась консерваторами как кара за накопившиеся в ходе истории преступления, грехи и ошибки. В этом виделось очищающее значение и смысл революции. Причины революции связывались с особенностями взаимоотношений человека и бога, приобретших, начиная с эпохи Реформации, богоборческий характер. Формами проявления этого бунта против бога и религии явились и протестантизм, и философия Просвещения – в общем, все то, что подрывало общественные нравы, обычаи, традиции, возбуждало ненависть к власти и религиозному авторитету, утверждало индивидуализм и эгоизм. Иначе говоря, революция, с точки зрения консерваторов, – это результат не столько политического и экономического развития, сколько социокультурного. В XX в. эту мысль подхватили и развили в русской философии Н. А. Бердяев, С. Булгаков, С. Франк. Она была использована для объяснения революционных событий на русской почве. Влияние этих идей чувствуется в интерпретации русскими мыслителями историко-культурного значения эпохи Ренессанса и всей гуманистической культуры.

Стремление истолковать проблему революции, исходя из религиозных, мистических оснований, сопряжение проблемы революции с метафизической проблемой зла – существенная черта традиционалистской социально-философской мысли. Черта эта связана с характерным для традиционалистской методологии социального познания выделением двух уровней или сторон – метафизического и эмпирического. При этом первый представлял собой недоступное для человеческого разума начало, определяющее существование и функционирование общественного явления или института. Так, например, народ в своей эмпирии – это группа людей, обладающих собственным языком, теорией, культурой, обычаями, традициями, характером. Но указанных признаков недостаточно для характеристики такого органического образования. В основе социальной связи, образующей такое единство, как народ, как, впрочем, и любой другой общественной группы, включая семью, лежат ценности трансцендентного порядка. Глубинная основа любого общественного образования имеет, таким образом, внерациональную природу. Воспринимая природную жизнь как мощную стихию, исключаящую любые рационалистические перестройки, Ж. де Местр просветительской вере в абсолютность созидательной мощи человека противопоставил убеждение в невозможности обустройства общественной жизни на основе общественного договора. На этих посылах базировались представления традиционалистов о невозможности существования общества на основе «писанных» конституций, равно как и непрочности любых общественных институтов, не вырастающих из глубин народной жизни. Как нет абсолютного, абстрактного человека, так и не может быть, говоря современным языком, модели общественного порядка, годного для разных народов.

Просветительской концепции разума, восходящей к Декарту, согласно которой природа разума едина и разум един, а потому он космополитичен, для него несущественны национальные границы и этнические различия, и, следовательно, торжество разума обязательно приведет к исчезновению исторических различий между народами и установлению единообразия в организации общественной жизни, была противопоставлена идея неповторимости народов. Задолго до появления современной технической цивилизации с ее технологией массового потребления и нивелировки общественной жизни они высказали тревогу по поводу тенденций, которые на заре промышленного капитализма казались абсолютным благом, но в наше время обнаружили свою оборотную сторону.

Отвергали традиционалисты и революционный лозунг равенства. Обществу как социально-политическому организму, живущему по своим внутренним законам, а не отвлеченным теориям, свойственно иерархическое устройство. Традиционалистская «философия неравенства», ставшая предметом интереса К. Н. Леонтьева и Н. А. Бердяева, на первый план выдвигала идею служения, идею обязанностей человека перед обществом, облагораживающую и возвышающую человека и совсем не исключаящую признания ценности прав и свободы человека.

Рассмотренные выше черты социально-политической философии консерваторов-традиционалистов, их взгляды на революцию как способ переустройства общественной жизни, анализ конкретных революционных событий во Франции стали теоретической базой для многих мыслителей XIX – начала XX в., обращавшихся к теме революции. Справедливость многих выводов и

наблюдений консерваторов начала XIX в. подтвердили революционные события XX в. в России и в других странах.

Список литературы

1. **Шамшурин, В. И.** Консерватизм и свобода / В. И. Шамшурин. – Краснодар : Глагол, 2003.
2. **Бёрк, Э.** Размышления о революции во Франции / Э. Бёрк // Социологические исследования. – 1991. – № 7.
3. **Мангейм, К.** Консервативная мысль / К. Мангейм // Социологические исследования. – 1993. – № 4. – С. 140.
4. **Батыгин, Г. С.** Ad Nominem. К генеалогии интеллектуального бестиализма / Г. С. Батыгин // Человек. – 1991. – № 4.
5. **Фадеева, Т. М.** Социальные революции и традиции: точка зрения консерваторов / Т. М. Фадеева // Социологические исследования. – 1991. – № 12.
6. **Хоружий, С. С.** Карсавин и де Местр / С. С. Хоружий // Вопросы философии. – 1989. – № 3.
7. **Де Местр, Ж.** Рассуждения о Франции / Ж. де Местр. – М. : РОССПЭН, 1997.

Кошарный Валерий Павлович

доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философии,
Пензенский государственный
университет

E-mail: dep-ph@pnzgu.ru

Kosharny Valery Pavlovich

Doctor of philosophical sciences, professor,
head of sub-department of philosophy,
Penza State University

УДК 1(091)

Кошарный, В. П.

Феномен революции в зеркале социальной философии консерватизма / В. П. Кошарный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 45–50.

СМЫСЛОВОЙ КРИЗИС СОВРЕМЕННОСТИ И ФИЛОСОФИЯ ПОСТМОДЕРНИЗМА¹

Аннотация. В статье проводится мысль о том, что «смысл жизни» есть центральная структура личностной идентичности, условие индивидуального и общественного развития. Всесторонний кризис современной цивилизации рассматривается через призму смыслового кризиса и столкновения различных нравственных горизонтов. В центре внимания автора – та негативная роль, которую играет постмодернистская символическая культура в контексте поиска выхода из сложившейся ситуации.

Ключевые слова: смысл жизни, личностная идентичность, ценности, современное общество, кризис смысла, постмодернизм.

Abstract. In the article the key idea of the sense of life to be the central structure of the personal identity and the condition of the personal and social development is put forward. A total crisis of contemporary civilization is studied through a crisis of the essence of human life and a collision of different moral horizons. The negative role that of the postmodernistic symbolic culture in the context of the nowadays situation way-out is in the centre of great author's attention.

Keywords: human life essence, personal identity, values, modern society, crisis of human's essence, postmodernism.

Глобальный кризис человеческой цивилизации – сегодня уже общепризнанный факт и даже своеобразный идеологический «тренд», зачастую вуалирующий то обстоятельство, что современная цивилизация вплотную подошла, а возможно, уже и перешагнула роковую точку *of no return* и движется к «финальной катастрофе». Наиболее явно «конец истории» просматривается в связи с обострением экологической ситуации на планете. Последние исследования биосферы подтвердили неутешительные прогнозы «Римского клуба» о том, что к 30-м гг. XXI в. прогрессирующее техногенное загрязнение планеты достигнет той черты, когда процессы разрушения биосферы приобретут необратимый характер.

Угроза глобальной экологической катастрофы, которая сегодня уже более чем реальна, но, тем не менее, игнорируется мировыми элитами, подводит к пониманию глубины социальных и идеологических «разломов» цивилизации. Если представители «первой волны» постиндустриальной теории (Э. Тоффлер, Д. Белл) видели в информационных технологиях и институтах «панацею от всех бед» цивилизации, то крупнейший представитель «новой волны» постиндустриализма М. Кастельс дает информационному обществу (по крайней мере, его современному варианту) гораздо менее радужные оценки. «Информационная» экономика остается капиталистической, фактически более капиталистической, чем любая другая экономика в истории, но капитал в ней так же трансформирован, как и труд. Специфическими чертами этой принципиально новой формы – финансового капитала выступают: ско-

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ «Постиндустриальное общество и Россия. Стратегия развития» № 08-03-82301 а/У.

рость и планетарные/глобальные масштабы распространения; аккумуляция капитала из всех видов источников; «вуалирование и размывание отношений собственности», прикрывающее небывалое социальное расслоение; логика «исключения» из глобальной игры значительных сегментов общества. Логика эта, однако, по существу своему – не шаг вперед по сравнению с «парадигмой модерна» в экономике, предполагающей движение в сторону рационализации общественной жизни («общество всеобщего благоденствия»), но шаг назад. Экономика постмодерна с ее «рыночным фундаментализмом», подчинением СЛУЧАЮ, игнорированием «общественного интереса» – это своеобразная и весьма опасная в нынешних условиях форма экономического «премодерна», сущность которого точно схвачена в метафорической формуле Дж. Сороса: «алхимия финансов». Новые технологии создают небывалые возможности для «самоумножения» капитала, переводя его в сферу виртуальной экономики, «бессмысленную зону финансово-информационных потоков, где цели социального развития подчинены конъюнктурным интересам финансовой олигархии» [1, с. 15].

«Информационная парадигма», как показывает социально-экономический анализ, сочетает в себе (если обобщить) две противоборствующие тенденции. Первая, прогрессивная, связана с процессом становления новой коллективной и индивидуальной идентичности человека, интеграционными процессами в обществе, предполагающими стратегическое видение совместного будущего. Вторая, регрессивная, связана с доведенными до своего логического предела механизмами фрагментации/разъединения/исключения, присутствующими как старому, так и новому, информационному, капитализму. Последний вывод подтверждается тем, что механизм «исключения» действует сегодня в масштабах планеты и грозит самоуничтожением цивилизации в контексте глобального экологического, демографического, социального кризиса и новейшего смертоносного приобретения цивилизации – «мирового терроризма».

Вполне вероятным кандидатом на *исключение* из глобальной игры становится сегодня и Россия с ее разрушенной экономикой («экономическими руинами», по Кастельсу), обороноспособностью, наукой, быстро сокращающимся населением, в то время как на ее территории находится 40–50 % мировых ресурсов. В геополитическом отношении перед нашей страной вырисовываются две важнейшие стратегические задачи: не утратить контроль над собственными богатейшими источниками сырья и сохранить самостоятельность в стратегических отраслях экономики [2, с. 7]. Эти задачи представляются выполнимыми только в том случае, если мы найдем в себе силы противопоставить глобальному финансовому капиталу «*символический капитал*», «*великий коллективный проект*», сможем *восстановить свою коллективную идентичность* «в мире, где потоки власти и денег пытаются дезинтегрировать возникающие экономические и социальные институты еще до того, как они окончательно оформились, чтобы поглотить эти институты в своих глобальных сетях» [3, с. 490].

Формулируемая М. Кастельсом проблема восстановления «коллективной идентичности» в России (а мы расширим – в *мире*) выходит, с нашей точки зрения, далеко за пределы феноменологического (в данном случае, технологического, институционального) анализа происходящих в обществе трансформаций. Не случайно проблема потери/восстановления/поиска иден-

тичности попала в фокус философских интересов на Западе начиная с 70-х гг., а сегодня переживает свой «бум» и в России. «Кризис идентичности» – пожалуй, единственная тема в рамках современного философского дискурса, которая напрямую выводит на тотальный кризис СМЫСЛА.

В отношении человека (общества) речь, безусловно, идет не о *формальной*, а о *реальной* идентичности, предполагающей вечное «движение становления», в рамках которого кризисы в известном смысле играют позитивную роль. Прогрессивное движение общества немислимо без кризисов, столкновения и борьбы нового со старым, утверждения нового «типа социальности» (= идентичности). Однако бывает и так, что «кризис идентичности» вызывает «регрессию к более архаичным и примитивным ценностям» [4, с. 121], красноречивым примером чему служит культурная атмосфера в современной России. Несмотря на то, что формально кризис коллективной идентичности, СМЫСЛА схватывается довольно верно как «распад коллективной памяти, представленной традициями», «утрата веры в общее будущее» (В. Хёсле), представляется, что данный анализ все же имеет феноменально-психологический характер и отсылает к кризису индивидуального самосознания. Так, ряд исследователей попросту отождествляет «идентичность» и «самосознание», «самоопределение», из чего заключается, что «коллективная идентичность» есть понятие-фантом [5, с. 48]. Последняя, по мысли Малахова, есть результат «овеществляющего гипостазирования», и популярность ее следует связывать с новейшим предикатом «национальная». Национальная/коллективная идентичность все чаще становится лозунгом националистов, «охотников за неизменными субстанциями», подменяющих проблематику суверенитета проблематикой идентичности. Если В. С. Малахов оценивает эти процессы негативно, как некий возврат в «темные века», то Д. Белл в предисловии к новому изданию «Конец идеологии» усматривает в «пробуждении» национализма ключевую и, по всей видимости, позитивную черту современности. По мнению Белла, конец XX в. ознаменовался концом идеологий, падением великих держав и образованием глобального *экономического* сообщества, предполагающего при этом *культурную* автономию в пределах национальных государств и регионов [6, с. 25]. Однако, с нашей точки зрения, Д. Белл настроен уж очень «благобно» и не замечает, что «возобновление истории» находится под большим вопросом, поскольку, во-первых, ни о каком «конце идеологии» не может быть и речи, можно говорить лишь о временной победе либеральной идеологии (не будем забывать о Китае и стремительно «краснеющей» Латинской Америке). Во-вторых, как показывает практика, страны первого мира далеко не горят желанием принимать в *свою* глобальную игру второй и третий миры и продолжают загонять их в «гетто отсталости» [7, с. 29]. И в-третьих, как раз эти процессы подогревают национальную напряженность на планете, принимающую в современном мире Internet и новейших технологий чрезвычайно опасные формы глобального «сетового терроризма». Как ни грустно сознавать, в большинстве случаев национализм (не всегда здоровый) остается единственным оплотом той «коллективной идентичности», которая далеко не на равных противостоит сегодня глобальной гегемонии капитала.

Возникает вопрос о том, что дает «коллективная идентичность», представляющая собой сплав территориальной, социальной, этнической, религиозной и других составляющих, современному человеку, «Я», противостоя-

шему «СЕТИ»? В первом приближении, безусловно, «универсальный инструментализм» глобального общества, «СЕТЬ» ассоциируется с прогрессом, новой «плюралистической идентичностью», «бросающей вызов патриархальной власти по всему миру». В то же время большинство авторов, исследующих сегодня экономические, политические, социальные процессы глобализации, проблемы глобальной этики и межкультурного диалога, все дальше уходят от первоначальных наивно-оптимистических представлений. Все более очевидным становится тот факт, что результаты глобализации, осуществляемой под знаком господства США и их сателлитов, предназначены не для всех. Но проблема заключается еще и в том, что в оценке негативных последствий собственной политики американское правительство «постоянно прибегает к языку добра и зла, причем зачастую до неловкости по-детски – «хорошие парни» и «плохие парни», а самый знаменитый пример – «ось зла» [8, с. 86]. И это, по мнению У. Макбрайда, отнюдь не язык диалога и, тем более, не попытка решения существующих глобальных проблем. Весьма примечательно, что именно англоязычный автор пишет о том, что если и существует «ось зла», то проходит она «не через Ирак и Иран, а через Международный валютный фонд и Всемирный банк» [8, с. 86]. Это высказывание, с нашей точки зрения, следует понимать в том смысле, что глобализационный процесс в его современном во многом стихийном варианте (где и США – заложник собственного положения) противостоит «метафизическому мегапроекту Человека» [9, с. 131], родовой идентичности и СМЫСЛУ. В «наступившем третьем тысячелетии Общей Эры» (У. Макбрайд) было бы нелепым анахронизмом противостоять процессам глобализации (в том числе и культурной), поэтому мы причисляем себя скорее не к «антиглобалистам», а «альтерглобалистам» – сторонникам иной/новой интеграции, а не противникам глобализации.

Довольно глубоко проблема противостояния Я/МЫ – СЕТЬ поставлена, с нашей точки зрения, Н. Н. Федотовой, по мнению которой, наиболее фундаментальный, смыслообразующий «пласт сакрального» в идентичности личности в условиях глобализации определяется *локально* [10, с. 57]. Подлинная основа человеческого бытия, его коллективистская сущность воспроизводится на глубинном, связанном с партикуляристской идентичностью, уровне, вступающем в противоречие с «поверхностным» универсальным инструментализмом. Подобная парадоксальная (ненормальная) ситуация объясняется тем, что современное общество находится в глубочайшем кризисе, когда наличные институциональные структуры практически полностью утратили свой смысл, и даже предшествующие им формы несут, кажется, большее родовое содержание. «Перед лицом этнических конфликтов и грозящих «столкновений между цивилизациями» человечество должно выработать глобальную этику и глобальную гражданскую культуру» [11, с. 26], которые составят прочный фундамент нового варианта глобализма, альтерглобализма, пока «явно страдающего от дефицита больших смыслообразующих идей» (А. С. Панарин). Весьма показательно, что большинство авторов сегодня приходит к пониманию того, что «культивирование человечности» – это «двухфокусная, т.е. и моральная, и политическая задача» (Ф. Даллмар). В этом ракурсе должна рассматриваться и разгоревшаяся с новой силой в начале XXI в. философская дискуссия по поводу соотношения двух экономических стратегий развития общества и соответствующих им политических

идеологий: социалистической и нео/либеральной, и их отношения к «метафизическому мегапроекту Человека».

Негативный опыт 90-х гг. в России привел к формированию иммунитета к идеям либерализма в чистом виде («свободная конкуренция», «рыночный фундаментализм») и появлению множества переходных, двойственных концепций. Так, Н. Г. Козин считает, что не сама по себе идеология/смысловая система либерализма привела к столь печальным результатам в России, а ее неадекватное применение в наших условиях. Будучи политической идеологией, либерализм, по мнению Козина, не должен претендовать на «идентификационные основы нации, на то, чтобы именно собой заменить все ценности национальной идентичности России» [12, с. 51]. Г. Л. Тульчинский, опираясь на «классиков» современного либерализма Р. Дворкина, Д. Ролза, отмечает, что либерализму, утверждающему «многообразие ценностей и право каждого человека на свободный выбор» (и поэтому отвечающему современности), противостоит тоталитаризм с его претензией на монопольное обладание правильным решением. В то же время, как и Козин, Тульчинский настаивает на том, что либерализм «не столько ценностно-смысловая, сколько процедурно-технологическая доктрина социального устройства» [13, с. 24]. Либеральная доктрина «холодного» общества атомизированных индивидов имеет скорее *формальный*, процедурный характер и должна дополняться *содержательной* доктриной «горячего» общества «тоталитарно сплоченных, если не сплавленных в универсальном смысловом единстве *communitas...*» (Г. Л. Тульчинский). Здесь мы наталкиваемся на весьма характерное для всех полу/либералов противоречие: либеральная идеология с ее принципами социального атомизма, индивидуализма, плюрализма не может быть адекватной основой для создания моделей социального устройства, поскольку не соответствует действительной сущности человека/общества, родовому содержанию. Современный СМЫСЛОВОЙ кризис цивилизации – красноречивое подтверждение этому.

Действительный вектор исторического процесса связан с появлением более сложных, высоких форм единства родового и индивидуального, становлением *глобальной коммюнитарности* как внутреннего, латентного процесса в недрах глобализации [14, с. 56]. Попытки загнать новую коллективную идентичность человека в архаичные формы нео/либерального атомизма противоречат ЛОГИКЕ и СМЫСЛУ истории, тормозят формирование «креатосферы» (А. В. Бузгалин), «этикотворчество», создание новых коммюнитарных форм жизнедеятельности и ценностных миров. Более того, временное поражение «Мировой социалистической системы» и социалистической идеологии открыло дорогу «*для реверсивного хода истории, идущего к ультраимпериалистическому тупику*» [15, с. 11]. Вопреки наивным представлениям неолибералов «рынок» и рожденный им «экономический человек» формируют как никогда мощную тоталитарную систему, в которой человеку разрешено все, чего он хочет, но хочет он только того, что требуется...

По мнению А. С. Панарина, жизнеспособность либеральной идеологии, давно знакомой и скомпрометировавшей себя в массовом сознании еще добрых 100–150 лет назад, следует связывать с ее новейшим союзником – *постмодернистской символической культурой*. Последняя характеризуется «резким повышением гибкости и подвижности интеллектуальных форм», дистанцированием «обозначающего» от «обозначаемого», знака от референ-

та, восходящим к принципам структурализма и формальной лингвистики. В то же время необходимо учитывать, что *смысловая игра* постмодерной культуры есть лишь «поверхностный эффект», за которым стоит «культура реальной виртуальности», позволяющая «торговцам знаками» (владельцам «символического капитала») выманывать и выменивать на них отнюдь не призрачные ценности [16, с. 25].

Зародившись в середине XX в., постмодернизм/постструктурализм первоначально ассоциировался с довольно локальным направлением лингвистической философии. Однако постепенно стал претендовать на роль философской «макропарадигмы», пришедшей на смену «модерну» с его логоцентризмом. Сегодня, в начале XXI в., разговор о перспективах данного направления уже во многом не актуален, поскольку значительная часть его сторонников предпочла «отстать от поезда» до его прибытия на конечную станцию «грамматология» [17, с. 3]. Более того, в недрах постмодернистского дискурса все отчетливее просматриваются тенденции возврата к традиционному бинарному коду, целостным онтологическим и эпистемологическим конструкциям, обнаруживаются не свойственные для него тенденции «реанимации» похороненного автора, поиска этического субъекта.

Довольно интересная ситуация складывается на Западе, где за последние годы «усилилась сопротивляемость вирусу постмодернизма и расширился арсенал контраргументов» (Н. С. Юлина). По мнению Д. Деннета, в современной философии разрастается пропасть между серьезностью и фривольностью, сторонники которой «рассуждая о демонстрируемой неспособности *их методов* к поиску истины и достижению стабильных и ценных результатов... наивно обобщают их в том духе, что никому другому вообще неведома возможность открытия истины» [18, с. 95]. Как отмечает Н. С. Юлина, несмотря на теоретические разногласия, Деннет, Серль, Нагель объективно оказались по одну сторону баррикад, отстаивая принципы рационализма, объективности и истины и выступая против постмодернистского релятивизма, ирреализма и антитеоретизма [19, с. 92]. На почве противостояния «философии-как-науки» и «философии-как-литературы» разгорается полемика Дж. Серля и Ж. Деррида, Д. Деннета и Р. Рорти. Дж. Р. Серль, проводя детальный анализ теоретических принципов и стиля Деррида, открывает ключевую ошибку его философии. По мнению Серля, Деррида, продолжая линию Декарта, Гуссерля, Хайдеггера, не освобождается в полной мере от веры в *необходимость* существования трансцендентальных оснований опыта и науки. Но поскольку они не обнаруживаются, то делается вывод о несостоятельности науки (с ее логоцентрической парадигмой) как таковой. Современный философский и литературный «деконструктивизм» опирается, по Серлю, на посылки, восходящие (как ни странно) к логическому позитивизму. Все теоретические принципы, которые нельзя подвергнуть механической процедуре верификации, объявляются «неопределенными», что открывает простор «свободной игре символов», в которой «действительность» – это еще один текст [20, с. 69]. Таким образом, парадигма постмодерна не преодолевает «модерн», но, скорее, смыкается с «премодерном» [21, с. 51], возвращаясь к архаичным формам смыслообразования.

В онтологическом плане постмодернизм опирается на тенденции релятивизма и антидетерминизма, подчеркивает приоритет случайности перед не-

обходимостью. Так, в частности, «генеалогический» проект М. Фуко, с лежащей в его основе онтологией, перекликается с идеями о рождении порядка из хаоса через его спонтанную самоорганизацию, развиваемыми И. Пригожиным и его школой [22, с. 105]. Еще более заметная связь с теорией синергетики обнаруживается в трактовке философии Делеза и Гваттари. С их позиций, в истории философии как творчестве концептов «ведущую роль играет случайность, отсюда и ссылки на игру в кости, такие выражения, как произвольное выхватывание из хаоса составляющих концепта, сечение хаоса...» [23, с. 158]. «Хаос» в данном случае ассоциируется с неким «смысловым вакуумом», из которого в режиме диалога («маятник диалога») между человеком и природой, человеком и человеком вырабатывается совместный, intersubъективный смысл [24, с. 151].

В социально-онтологическом плане создается ситуация плюрализма, полифоничности смыслов, отказа от стержневой, родовой логики развития социума и, как следствие, аннигиляции «человечности». Доведенные до своего логического предела постулаты структурализма и социального атомизма формируют постмодерного человека, личность которого воспринимается как кибернетический «черный ящик». «Пустота, пролеглая между людьми – изолированными социальными атомами, – характеризует каждого из них и изнутри» [25, с. 37]. Но смысловой вакуум, вопреки ожиданиям, не рождает СМЫСЛА. «To be or not to be myself» – роковая проблема современности, поскольку «личность отсутствует, она мертва, выметена из нашей функциональной вселенной» [26, с. 119].

Будем, однако, учитывать, что постструктурализм как философское направление возникает на волне роста социальной напряженности в Европейских странах в 60-х гг. и, в известном смысле, продолжает традиции Франкфуртской школы Kulturkritik, воспринимая критику языка как критику современной цивилизации [27, с. 15]. Творчество его крупнейших представителей Ж. Деррида, М. Фуко, Р. Барта, не говоря уже о Ж. Делезе, Ф. Гваттари, Ж. Бодрийяре, обнаруживает немало точек соприкосновения с левыми идеями, в частности, марксизмом. В то же время, как точно подметили Ф. С. Ричардсон и Р. С. Бишоп, постмодернизм, хотя и выражает протест современному обществу «мягкого тоталитаризма», но не дает хоть сколько-то конструктивного проекта будущего [28]. Он попал в собственную ловушку: разве может идти речь о СМЫСЛЕ (как, впрочем, и о бессмысленности!), идентичности, когда «...никого нет», утеряна инстанция, стремящаяся «персонализироваться» (Ж. Бодрийяр). И сами того не замечая, постмодернисты работают на своего противника, создавая теоретические основания новой системы массового манипулирования. Демонтаж рациональных начал, осуществляемый при поддержке постмодерной идеологии, идет сегодня в трех основных направлениях: ликвидация коллективной идентичности больших субъектов истории (подмена *социального* дискурса *этноцентричным* дискурсом); устранение привычных ценностных иерархий, связанных со служением чему-то высшему, «горнему»; устранение будущего в пользу «самодостаточного» настоящего (А. С. Панарин). Три этих линии «чувственного реванша» постмодерна формируют горизонты новой эпохи – «эпохи бытия-в-деконструкции», по Деррида [29, с. 56].

Однако «не закрыта и перспектива использования «деконструкции» оппонентами поспешно скроенных и слишком явно апологетических либераль-

ных синтезов» [16, с. 35]. Остается еще надежда на то, что фаза «бытия-в-деконструкции» сменится фазой нового смыслообразования, но для этого «необходимо преодолеть нынешнюю либеральную аллергию на «большие идеи». «Смысл человеческого существования» по определению несет в себе всеобщее, бесконечное, родовое содержание. Плюрализм, полифоничность ценностей и смыслов (чего никак не могут уяснить сторонники механистичной верификации и однозначности) не противоречат СМЫСЛУ, но предполагают, требуют СМЫСЛА, стержневой логики развертывания смысловых многообразий. На глубинном уровне человеческого бытия, связанном со всеобщим, бесконечным, родовым содержанием, нет и не может быть плюрализма в том смысле, как нет и не может его быть между ценностями коллективизма и индивидуализма, развития и деградации, жизни и смерти... К пониманию этого подталкивает нас кризис современной цивилизации.

Список литературы

1. **Мясникова, Л. А.** Экономика постмодерна и отношения собственности / Л. А. Мясникова // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 5–16.
2. **Орлов, В. В.** Философия экономики / В. В. Орлов, Т. С. Васильева. – Пермь : Изд-во ПГУ, 2005. – 264 с.
3. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
4. **Хёсле, В.** Кризис индивидуальной и коллективной идентичности / В. Хёсле // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 112–123.
5. **Малахов, В. С.** Неудобства с идентичностью / В. С. Малахов // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 43–53.
6. **Белл, Д.** Возрождение истории в новом столетии / Д. Белл // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С. 13–25.
7. **Бузгалин, А. В.** «Постиндустриальное общество» – тупиковая ветвь социального развития? / А. В. Бузгалин // Вопросы философии. – 2002. – № 5. – С. 26–43.
8. **Макбрайд, У.** Глобализация и межкультурный диалог / У. Макбрайд // Вопросы философии. – 2003. – № 1. – С. 80–87.
9. **Самохвалова, В. И.** Проект глобализации и метафизический мегапроект человека / В. И. Самохвалова // Философские науки. – 2003. – № 3. – С. 112–131.
10. **Федотова, Н. Н.** Кризис идентичности в условиях глобализации / Н. Н. Федотова // Человек. – 2003. – № 6. – С. 50–58.
11. **Даллмар, Ф.** Глобальная этика: преодоление дихотомии «универсализм» – «партикуляризм» / Ф. Даллмар // Вопросы философии. – 2003. – № 3. – С. 13–29.
12. **Козин, Н. Г.** Искушение либерализмом / Н. Г. Козин // Вопросы философии. – 2006. – № 9. – С. 47–66.
13. **Тульчинский, Г. Л.** Проблема либерализма и эффективная социальная технология / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 17–25.
14. **Парамонова, С. П.** Динамика морального сознания (Введение в социологию морали) / С. П. Парамонова. – Пермь : ПГТУ, 2006. – Т. I. – Ч. I. – 341 с.
15. **Бузгалин, А. В.** Постмодернизм устарел... (Закат неолиберализма чреват угрозой «протоимперии») / А. В. Бузгалин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 3–15.
16. **Панарин, А. С.** Постмодернизм и глобализация: проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств / А. С. Панарин // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 16–36.
17. **Кутырев, В. А.** Философия иного, или Небытийный смысл трансмодернизма / В. А. Кутырев // Вопросы философии. – 2005. – № 12. – С. 3–19.

18. **Деннет, Д.** Постмодернизм и истина. Почему нам важно понимать это правильно / Д. Деннет // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 93–100.
19. **Юлина, Н. С.** Деннет о вирусе постмодернизма / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 78–92.
20. **Серль, Дж. Р.** Перевернутое слово / Дж. Р. Серль // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 58–69.
21. **Хабермас, Ю.** Модерн – незавершенный проект / Ю. Хабермас // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 40–52.
22. **Визгин, В.** Генеалогический проект Мишеля Фуко: онтологические основания / В. Визгин // Мишель Фуко и Россия : сборник статей / под ред. О. Хархордина. – СПб. : Летний сад ; М. : Европ. ун-т, 2001. – С. 96–110.
23. **Маркова, Л. А.** Философия из хаоса. Ж. Делез и Ф. Гваттари о философии как творчестве концептов / Л. А. Маркова // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 147–159.
24. **Аршинов, В. И.** От смыслопрочтения к смыслопорождению / В. И. Аршинов, Я. И. Свирский // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 145–152.
25. **Панарин, А. С.** Народ без элиты / А. С. Панарин. – М. : Алгоритм, 2006. – 352 с.
26. **Бодрийяр, Ж.** Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр. – М. : Республика, 2006. – 269 с.
27. **Ильин, И. П.** Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – 255 с.
28. **Ричардсон, Ф. С.** Физика, науки о человеке и конец определенности / Ф. С. Ричардсон, Р. С. Бишоп // Человек перед лицом неопределенности / ред. И. Р. Пригожин. – М. ; Ижевск : Ин-т компьютерных исследований, 2003. – С. 269–286.
29. **Деррида, Ж.** Письмо японскому другу / Ж. Деррида // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 53–57.

Маслянка Юлия Владимировна
ассистент, кафедра философии,
Пермский государственный университет

Maslyanka Yuliya Vladimirovna
Assistant, sub-department of philosophy,
Perm State University

E-mail: ecv@yandex.ru

УДК 172

Маслянка, Ю. В.

Смысловой кризис современности и философия постмодернизма / Ю. В. Маслянка // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 51–59.

РАЗВИТИЕ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВИРТУАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ ДУХОВНОГО ОЗДОРОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению философско-антропологического анализа виртуальных контекстов духовного оздоровления личности. Выявляется специфика этапов его развития. Исследуются древние, средневековые и современные теоретические подходы к уяснению таких категорий, как «virtus» и «виртуальный образ». Обосновывается связь между виртуальностью и духовной само-трансформацией человека. Автор обращает внимание на различные стили интерпретации виртуальных образов как приносящих с собой болезнь или здоровье.

Ключевые слова: виртуальное образное отражение; сочетание виртуалов с духовным оздоровлением личности; специфика древних, средневековых, современных подходов к виртуальным контекстам духовного оздоровления; философско-антропологическое исследование различий между виртуальными образами.

Abstract. The article is about the philosophical-anthropological analysis of virtual contexts of spiritual curing of person. The specificity of stages this development are studies. The ancient, medieval and modern theoretical approaches to such categories as «virtus» and «virtual image» are research. The relation between of virtuality and spiritual self-transformation of man are basis. The author in pause attention to the deferent stiles of interpretation of virtual images as illness or health brings.

Keywords: virtual imaginary reflection; virtuales with spiritual curing of person combination; ancient, medieval, modern approaches to virtual contexts of spiritual curing specificity; philosophical-anthropological of virtual imaginary's difference analysis.

Начало третьего тысячелетия характеризуется повышенным интересом представителей философской антропологии к вопросам развития внутреннего мира людей, их духовности. Причем, с учетом условий современного существования людей, акцент ставится на идее сохранения и укрепления духовного здоровья на основе выработки концепций и программ духовного оздоровления каждой личности [1, с. 32–36].

Под духовным оздоровлением здесь понимается перманентное моральное усилие, направленное на очищение личностного «я» от негативных наслоений в сознании, вызванных засильем низменных страстей, а в широком смысле – это деятельность, которой способен заниматься на своем уровне каждый человек. Цель духовного оздоровления характеризуется тем, что сориентирована на высокие ценностные стандарты и, следовательно, выходит за рамки расположенных близко положительных показателей, ее достижение длится всю жизнь, поскольку она подразумевает приближение к себе лучшего, а лучшее производит диалектическое отрицание уже имеющегося хорошего. Перманентность движения навстречу идеалу усиливает звучание темы поиска средств оздоровительных мероприятий и их эффективного применения.

Ведущим средством, как указывают философы, занимающиеся проблемой развития личности, является создание образа символа, выражающего идеал духовно здорового состояния, который постоянно присутствует в сознании человека и побуждает к осуществлению духовного самоизменения [2, с. 18–32]. Конечно, данная стезя требует задействования особого образа, достигающего значительной степени абстрагированности от обыденных вещей, иначе он не выходит на уровень, квалифицируемый понятием «идеал». В рамках философской теории отражения производится ранжирование образов, выделение среди них простых, первичных, являющихся итогом отражения предметов внешней среды, и вторичных, сложных, производящих демонстрацию духовных феноменов внутреннего мира. Вторичные образы называются виртуальными образами, или виртуалами, и создаются за счет того, что происходит как бы списывание нового образа с первичного образа, имеющегося в сознании [3, с. 250–251]. При этом в виртуале выводятся на поверхность черты объекта, не получившие своего четкого отражения в первом образе, а также те качественные данные об объекте, которые были ранее размещены в хранилищах памяти. В данном случае задействуется операционализм, который трактуется представителями философской антропологии как «субъект-субъектное общение» [4, с. 15–22]. Поэтому виртуальные образы получают достаточно отстраненными от внешней конкретики, приобретая вместе с тем искомую семантическую содержательность, позволяющую использовать их в духовно оздоравливающей деятельности.

Поскольку тема духовного оздоровления и использования виртуальных образов для улучшения внутреннего состояния личности весьма актуальна, то необходимо объединить все ресурсы для ее адекватной проработки и обратиться к анклавам мудрости различных исторических эпох. Не нужно думать, что упадок духовности – это повод для волнения только наших современников, напротив, об этом беспокоятся люди во все времена, а представители разных философско-антропологических школ стремятся отыскать рецепты избавления от этой болезненной напасти. Причем интересно то, что тезис о духовном оздоровлении у них часто бывает гармонично скоррелирован с тезисом о виртуальном его сопровождении. Роль виртуального не только признается, но и подвергается анализу, развитие которого носит поступательный характер, ибо его содержание дополняется все новыми контекстами.

Данный процесс можно подразделить на несколько этапов, и первый из них, знаменующийся изначальным выявлением указанного тезисного тандема, начинается в VI в. до н.э., когда в тексты Древней Индии вносятся слова, выражающие образные виртуальные качества в их духовно оздоравливающем позиционировании. С ними связано культовое противостояние представителей новых религиозно-философских школ, с одной стороны, и устанавливающих засилье ведических обрядов, брахманов, – с другой. Активнее других в полемику включаются йогины, призывающие подвижников основное внимание уделять не Ведам, ориентирующим на выражение внешней почтительности Богам, а Упаниадам Йоги, направляющим энергию на индивидуальное внутреннее очищение сознания и, тем самым, на духовное оздоровление личности.

Они считают: «Когда цветистый язык «Вед» больше не будет волновать твой ум, когда он будет постоянно пребывать в трансе самоосознания, тогда ты достигнешь божественного сознания». Оздоровляющая система йоги соз-

дается ради достижения духовного бессмертия, в связи с чем формируется деятельный принцип, обеспечивающий его воплощение и состоящий «в твердом удержании чувств (sthiram indriya dharanam) – это считается йогой. Тогда человек становится внимательным, ибо собранность (yoga) приходит и уходит» [5, с. 140–160]. Однако данного определения недостаточно, потому что нужно вывести на поверхность способ удержания чувств и концентрации внимания. Что касается первого вопроса, то для его прояснения привлекаются глаголы с корневой вставкой vtḡ, которая соотносится с попыткой понять и выразить суть виртуальности и ее предназначение. Сами же глаголы указывают на «мгновенную беспрепятственную актуализацию психического акта в психике йогины» [6, с. 69]. Речь идет о психическом штурме, уничтожающем в сознании все лишнее и генерирующем концентрацию его на главном образе. Как это происходит, кратко объясняется во второй сутре йогического трактата, где говорится, что «Йога – мыслеврты прекращение» (yoga cittavrtti nirodhah) [7, с. 29]. Тут vrtti – оборот, верчение, а в русском варианте – вращение, бурление, т.е. способ получается такой: чувства доводятся до кипения и как бы закручиваются в воронку, которая уходит в глубь сознания. При постоянной фокусировке внимания на идее духовного бессмертия все первичные образы расплываются, поэтому сознание становится практически пустым и достойным созерцания безмятежного покоя нирваны, образ которого всплывает в данный момент и занимает собой все пространство видения подвижника.

Суть полемики между брахманами и йогойными состоит в том, чтобы повысить результативность духовно оздоравливающих практик. Философы-йогины через анализ своих состояний понимают, что достигнуть результата можно только на основе взаимодействия с сильным vrtti-образом, который создается с помощью визуализации сакрального смысла, содержащегося в постоянно и неустанно повторяемой (рецитируемой) формуле, из-за чего и достигается, собственно, рано или поздно, бурление чувств. Брахманы читают разные фразы, поэтому образы меняются в сознании, оно рассеивается и духовную трансформацию осуществить не удается.

«Если упанишады, – говорится в Бхагавадгите, – чем-то отличаются от брахман, то не структурой своего знания... а его длительностью и соответственно интенсивностью. Совсем не трудно, например, тренированному жрецу в нужный момент жертвоприношения Сомы вспомнить, рецитируя формулу под названием Пуроруч, что ее двенадцать предложений символизируют двенадцать месяцев года, а через них – Праджapati... с окончанием двенадцатого предложения (а все они довольно короткие) жрец переходит к другой формуле и, следовательно, к новому отождествлению (образу), затем еще к новому и т.д. Но совсем иное дело рецитировать формулу упанишады «Я есмь брахман» хотя бы в течение одного дня и при этом постоянно помнить, что такое Брахман и что «я есмь» именно это. Между тем продолжительность такого рода «знания» должна быть растянута в конечном счете на всю жизнь» [8, с. 192]. Очевидно, что внимание к взаимосвязи между духовным изменением и работой с образами виртуально-глубинного качества выявляется в системах духовного оздоровления философов Древнего Востока, а в дальнейшем эта тенденция прослеживается и в трудах западных мыслителей, но реализация ее проходит уже в рамках второго этапа, относящегося к первым векам нашей эры.

Обратимся к философско-антропологическим разделам трактатов древнеримского консула и оратора Марка Туллия Цицерона, в которых широко задействуются контексты виртуального. В отличие от йогов, он использует не глаголы с корнем *virt*, а понятие «*virtus*», которое представляет собой общий символ идеальной добродетели, а также совокупность совершенных нравов, ею объединяемых, – *summis virtutibus*. Отметим, что на этом пункте вовсе не заканчивается применение категории «*virtus*» в многосторонних нюансировках добродетели, скорее, наоборот, подведение черты под понятийными идентификациями дает импульс к развертыванию экспликации, касающейся философии человека как фундамента, на котором строится система духовного оздоровления. Для полноценного возведения ее здания ставится вопрос о том, каковы цель, средство и способ достижения добродетельности, и источники указывают на то, что целью этических усилий и, соответственно, духовного оздоровления Цицерон считает формирование личности с показателями особого нравственного совершенства.

Для акцентации тех изменений, которые происходят с самостью в ходе духовного развития и превращают ее в новое существо, римский трибун употребляет лексическую связку, состоящую из двух компонент, одна из которых создана из первого блока категории «*virtus*». Отсюда, если простые люди у него называются *hominis*, то совершенный человек – *vir bonus*, что означает «муж в высшей степени» – честный, благодетельный, гуманный. Иногда *vir bonus* заменяется на *vir optimus*, что означает «муж прекраснейший», и оценка тут дается на основе не эстетических, а духовных соображений. Когда ясна цель, то для ее достижения подыскивается соответствующее средство и выбор его зависит от того, какое достоинство личности утверждается в качестве приоритетного для *vir bonus*.

Цицерон делает ставку на мудрость, отсюда получается, что философия является для него искомым средством для взращивания *vir bonus*, потому что она искореняет пороки (*extrahit vitia*) и врачует души (*mederi animus*), а от нравственного здоровья зависит благополучие всех и каждого. Вот уже обоснованы цель и средство, остается позаботиться только о способе, и в нем он возвышает позитивную волонтарность, вырастающую из свободы. Цицерон задумывается над тем, как склонить людей к тому, чтобы они добровольно руководствовались бы положительными ценностями, и приходит к выводу: хотя принудить к добродетельности нельзя, ей можно научиться. Казалось бы, способом выбирается образование, в котором часто присутствует внешнее давление на индивида, но это не совсем так, потому что под учебой имеется в виду возделывание души через открытие в себе самом начал нравственного совершенства [9, с. 126–130]. Это соответствует принципам духовно оздоровляющей систематики, принятой на вооружение в различных философско-антропологических школах.

В итоге у Цицерона, по мере достижения цели, «*virtus*» включает в себя не только добро, творческий разум, но и возвышенный дух, а слияние трех ипостасей в одно целое свидетельствует о том, что личностная трансформация завершается. На это указывает и сам Марк Туллий, когда пишет: «И если... ум культивирован, если взор его столь пронизателен, что его не могут ослепить никакие заблуждения, он становится совершенным духом, т.е. абсолютным разумом, это и есть добродетель (*virtus*)» [10, с. 187–189]. Становится ясно, что, несмотря на выявленные различия между восточными и запад-

ными взглядами на виртуальное, нельзя сказать, что преюбилитизация тут отсутствует, как раз в главном согласие есть: виртуальное закрепляется в обоих случаях за сферой духовности, оно называется неотъемлемой частью человеческого внутреннего мира, в нем высвечивается несколько граней – мгновенное, человеческое, психическое, выводящее в другое духовное измерение, очищающее; в Древнем Риме в этот перечень добавляются еще некоторые показатели – волевое, сознательное, добродетельное. Вместе с тем перечисленные качества виртуального не охватывают всей его сущности, в нем еще сохраняется большой семантический объем, который будет выведен на поверхность позже.

Проведенный экскурс со всей очевидностью доказывает, насколько древними являются проблемы, касающиеся совершенствования человеческой духовности. Но на данной точке тема не закрывается, потому что наступает следующий этап выявления и интерпретации виртуальных и духовно оздоравливающих взаимодействий. Это исторический период средневековья, мировоззренческого господства теоцентризма, когда философы-схоласты для поворота антропологии в богословское русло вынуждены внести в содержание категории «*virtus*» еще один важный нюанс. Дополнение вносится в контексте особой терминологической проработки весьма значимого для христианской догматики тезиса о тварности, вторичности всего существующего, в том числе и человека. Для укрепления его доказательной базы они утверждают наличие Божьего промысла в общей структуре мироздания, реализующегося через нулевую фазу в развитии каждой вещи. Здесь предусматриваются необычные параметры чтойности, когда вещь отсутствует, но в то же время она есть, бытийствуя в потенциальном виде, указывающем на приоритет Божественного провидения. Выбор слова для обозначения данного феномена падает на понятие «виртуальное», которое подходит, по представлениям теологов, для внедрения в зону смысла того, что существует уже в возможности и не существует еще в действительности.

Вряд ли подобный взгляд на «*virtus*» рождается совершенно стихийно, что его попробовали приурочить к религиозной платформе и он вдруг удачно в нее вписался. Мы, когда говорим о том, что в виртуальном, после перечисления многих его трактовок, еще остается смысловой резерв, в полной мере не используемый в древности, подразумеваем именно смысл потенциальности. Действительно, в индийской системе учитывается, что, перед изменением состояния сознания, в психике предпосылки реализации такого акта уже присутствуют в свернутом виде, их надо развернуть, совершить осуществление, поэтому здесь используются слова, синтезирующие различные состояния: глаголы с *vrt* – это и потенция, и действие, и результат. Что касается римского понятия «*virtus*», то Цицерон специально делает акцент на том, что *vir bonus* формируется на базе заложенных в природе человека добродетелей, находящихся в состоянии потенциальной стагнации. Они так и останутся нереализованной возможностью, если человек не заглянет в себя, не найдет их, данный процесс поиска, собственно, и генерирует динамику духовного оздоровления в Древнем Риме [11, с. 250–280]. Выразим свое убеждение в том, что средневековые мыслители, конечно, знакомы с названными сторонами виртуального, отраженными в древних текстах, и они намеренно ретушируют другую его черту, чтобы заполнить ею пробел в теологической апологетике и

создать систему духовного оздоровления, отличающуюся в значительной мере от систем древности.

В тех системах человек самостоятельно, по своей потребности производит духовное действие для достижения идеала совершенства, в христианской же системе человек не может сам достичь данной цели. Он должен отречься от своей воли и признать волю Бога, подчиниться ей, и тогда, если хочет этого Всевышний, в нем раскроется потенциал духовного самосовершенствования, уже присутствующий в его сознании и душе изначально, с момента рождения. В потенциале есть и образ Абсолюта, дарующий духовное здоровье, но до акта боговидения нужно долго идти подвижнической тропой, затратить много сил [12, с. 103, 311]. Конечно, в связи с многозначностью виртуального оно наделяется регалиями особой потенциальности, не той, которая залегает неподвижным грузом, никак не влияя на ход событий в жизни людей, а той, которая, представляя собой сгусток Божественной энергии, стимулирует процесс появления у человека стремления к самоизменению, не случайно она получает название высшей потенции, или *virtus caeli* [13, с. 68–85]. Наиболее фундаментально этим вопросом занимается Фома Аквинский, который создает учение о том, что каждому возникновению предшествует альтерация материи и полное уничтожение пребывающих в ней элементарных субстанциональных форм.

Из смеси предельных показателей, скажем, черного и белого, рождается новое качество – серое, в котором крайности присутствуют не субстанционально, а виртуально (*virtualiter*), т.е. по своей действующей силе: как если бы они реально присутствовали. Философы отмечают, что скрытая виртуальность, вводимая христианскими богословами, снабжает каждую вещь, и главное человека, некоей тайной, которая принадлежит Богу, воплощающему собой источник порождения всего [14, с. 127]. Приведенную редукцию вполне можно воспринять как аргумент в пользу нашей мысли о неразрывности связующей нити, соединяющей виртуальное и духовно оздоровляющее, выводящее на идеал совершенства. В древности данная категория означает движение к совершенству, а в эпоху средневековья – силу совершенства, его импульс, ведущий человека из небытия в бытие. Человек способен к самосовершенствованию из-за природных возможностей, виртуально заложенных в его душе, подаренной ему Богом и сочетающей в себе духовную мощь всех живых видов.

Так, Фома Аквинский, приводя пример возникновения более развитых духовных чтойностей из простых, берет за образец человеческую душу и замечает, «что в человеке не присутствует никакой иной субстанциональной формы, помимо одной только субстанциональной души, и что последняя, коль скоро она виртуально содержит в себе душу чувственную и душу вегетативную, равным образом содержит в себе формы низшего порядка и исполняет самостоятельно и одна все те функции, которые в иных вещах исполняются менее совершенными формами» [15, с. 850–851]. У Николая Кузанского находим следующее объяснение того, каким способом осуществляется погружение в виртуальное и последующий исход из него в соответствии с Божественным промыслом, метафорически опирающиеся на пример из жизни орехового дерева. Он пишет: «Так велика сладость, которой ты, Господи, питаешь мою душу, что она всеми силами стремится помочь себе опытом здешнего мира и внушаемыми тобой прекрасными уподоблениями. И вот, зная,

что ты – сила, или начало, откуда все... я гляжу на стоящее передо мной большое и высокое ореховое дерево и пытаюсь увидеть его начало. Я вижу телесными глазами, какое оно огромное, раскидистое, зеленое, отягощенное ветвями, листвой и орехами. Потом умным оком я вижу, что то же дерево пребывало в своем семени не так, как я сейчас его разглядываю, а виртуально... абсолютная и всепревосходящая сила дает всякой семенной силе способность виртуально свертывать в себе дерево вместе со всем, что требуется для бытия чувственного дерева и что вытекает из бытия дерева; то есть в ней начало и причина, несущая в себе свернуто и абсолютно как причина всего, что она дает своему следствию... Ограниченная сила семени есть сила видовой природы, ограниченная пределами вида и пребывающая в семени как конкретное начало. Но ты, мой Боже, абсолютная сила и потому природа всех природ» [16, с. 46–47].

Четвертый этап в философско-антропологическом анализе связующих нитей между виртуальными и духовно оздоравливающими активациями в жизни людей вбирает в себя Новое Время и современность. В конце XX в. обнаруживается наличие особых идеальных феноменов в глубинных слоях духовности, способных изменять состояние сознания и получивших, в силу их особо абстрагированного характера, название «виртуальных образов» [17, с. 158–163]. Эти образы характеризуются столь неординарной спецификой, что у древних и средневековых мыслителей не хватило данных для расшифровки всех ее параметров. Хотя некоторую ее часть, вбирающую в себя духовное усилие, выводящее чувства на пик переживаний, изменяющих сознание, они сумели разгадать [18, с. 10–15]. Вместе с тем философы, до современного открытия виртуалов, делают такие умозаключения, которые позволяют постепенно приближаться к уяснению того факта, что они наделены образной формой существования.

Как отмечается выше, Н. Кузанский соединяет подход к пониманию виртуального с актами образного видения. Сначала он видит «телесными глазами» ореховое дерево, т.е. создает простой образ первичного отражения, а затем «умным оком» он видит это же дерево, но только виртуально пребывающим в своем семени. Ясно, что это уже сложный образ вторичного отражения, несущий в себе абстрагированное от конкретной вещи. У Н. Кузанского это – ореховое дерево. Именно такие образы сегодня и называют виртуалами. Также у Гегеля есть положение о виртуальной реальности как снятом (идеальном) бытии [19, с. 120–130]. По сути, оно опять напоминает об образном состоянии виртуального, ибо снятое бытие – это запечатленное в идеальном феномене бытие, переведенное в образный контекст.

Подобные редукции позволяют современным философам выразить общую специфику виртуалов, проявляющуюся, прежде всего, в том, что они отражают не столько физическую реальность и ее объекты, сколько образы этих объектов, знаки и символы. Далее, для актуализации виртуалов требуется духовное напряжение, доведение чувств до пикового состояния, позволяющего элиминировать первичные образы, сделать сознание как бы пустым, чтобы полностью сосредоточиться на содержании, которое будет внесено в виртуальный образ. Пустое сознание трактуется одними философами как табло, на котором высвечивается виртуальный образ [20, с. 36], а другими – как экран, включающийся при появлении виртуала. К примеру, в одной из

работ обнаруживается такой метафоризм: «Мы можем вызвать в памяти образы и позволить им заполнить виртуальное пространство видения между нами и реальными объектами, или своего рода темный экран, и снова отпустить их, не изменяя течения практических событий» [21, с. 130]. Специфика заключается и в том, что виртуальные образы перенимают от духовности личности, которой они порождаются, ее нравственную позицию. Высокая нравственная ориентация и виртуал делает возвышенным, содействующим расцвету личности, а низкая нравственность накладывает соответствующую печать на виртуал, придавая ему отрицательный заряд, разрушающий личность, характер. Поэтому правильно будет различать два вида виртуальной образности – болезнетворный и духовно оздоравливающий [22, с. 30–44]. Оба они появляются за счет перевода духовной энергии с ее нижних, бессознательных отделов в верхние, управляемые менталитетом. Таким способом бессознательные чувственные всплески обессточиваются и теряют, в значительной мере, силу своего влияния на человека.

Однако есть между ними и существенное различие. Болезнетворение не нуждается в высоком моральном абстрагировании, потому что его подоплеку составляет реализация потребности получения удовольствия любой ценой, даже за счет здоровья и жизни организма. Поэтому негативные виртуалы, дающие выход на достижение желаемого, являются результатом отражения хотя и обобщенных, но довольно простых вещей. Исследователи отмечают, что болезнетворные виртуальности алкоголиков разворачиваются обычно на одном собирательном образе, призывающем обслужить потребность в выпивке. Это может быть образ праздничного застолья, винного магазина или даже скамейки в парке, где совершается распитие алкоголя [23, с. 144–148]. Получается так, что осмысливать нечего и энергию духа сублимировать некуда. Излишки энергии сбрасываются вниз по стволу духовности и перекачиваются во внутреннюю и внешнюю агрессию разрушения.

В свою очередь, виртуализация духовно оздоравливающих символов всегда требует высокого уровня абстрагирования, поскольку понятия нравственности, в таких случаях фигурирующие, не имеют конкретных предметных аналогов в материальном мире и практически не подвергаются первичной идеализации, быстро принимая форму вторичного отражения. Подобные операции сопровождаются значительными духовными усилиями, ведь человек не видит искомые объекты вовне, он должен узреть их внутри, сотворить их, предварительно уяснив, как они будут выглядеть и почему именно так. В тот момент, когда концентрация сознания достигает максимума, рождается виртуальный образ. Причем в нем обязательно формируется ценностно значимый фрагмент облика символа духовного совершенства – это, как правило, бывают глаза, улыбка или что-то иное. Из этого фрагмента энергия проникает в сознание и все мысли собирает вокруг внутреннего смысла, который он выражает, что способствует творческому саморазвитию личности в ходе его уяснения. Скажем, взгляд Христа, слеза Богородицы, жест руки Будды – красноречиво говорят о любви, милосердии, мудрости, призывая измениться, последовать примеру, не отступать от избранной стези. Чем больше сил тратит человек на создание виртуала, тем мощнее, в свою очередь, воздействует на него образ и эффективнее процесс духовного оздоровления.

Подводя итоги рассмотрения процесса развития философско-антропологического анализа связи виртуального и духовно оздоравливающего в чело-

веческой деятельности, заметим, что в ходе его осуществления создается возможность выхода на определенный результат. Он состоит в том, что теперь легче представить общую картину поэтапного приближения к расшифровке глубинных метаморфоз сознания, происходящих во время трансформации личности. Духовная жизнь во многом является тайной, однако, соединяя в единый блок достижения мудрецов и философов разных эпох, можно приподнять над ней завесу и увидеть суть происходящего, не нарушая при этом права личности на конфиденциальность ее внутреннего бытия.

Список литературы

1. **Шкерина, Г. А.** Духовно-нравственное здоровье и социальные проблемы / Г. А. Шкерина, Т. В. Блишкова // Духовно-нравственный мир современного российского общества: проблемы формирования и защиты : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Волгоград, 16 марта 2009 г.) / отв. ред. А. А. Огарков [и др.]. – М. : ООО «Глобус», 2009. – С. 32–36.
2. **Назаров, В. Н.** Феноменология мудрости: образы мудреца в истории культуры: нравственно-философское исследование / В. Н. Назаров. – Тула : Изд-во ТГПИ, 1993. – 327 с.
3. **Солопов, Е. Ф.** Философия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ф. Солопов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
4. **Kagan, M. S.** Mensch-Kultur-Kunst. Sistemanalitische Untersuchung / M. S. Kagan. – Hamburg ; Harvestehude : Rolf Fechner Verlag, 1994. – 344 s.
5. **Шри Шримад, А. Ч.** Бхактиведанта Свами Прабхупада. Бхагавад-гита как она есть / А. Ч. Шри Шримад. – М. ; Л. ; Калькутта ; Бомбей ; Нью-Дели : Бхактиведанта Бук Траст, 1992. – 832 с.
6. **Носов, Н. А.** Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
7. Упанишады йоги и тантры / пер. с санскр. и сост. Б. В. Мартынова. – М. : Алетейа, 1999. – 256 с.
8. Бхагавадгита / пер. с санскр., исслед. и примеч. В. С. Семенова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. – 256 с.
9. **Батлук, О. В.** Цицерон и философия образования в Древнем Риме / О. В. Батлук // Вопросы философии. – 2000. – № 2. – С. 115–140.
10. **Лосев, А. М.** Эллинистически-римская эстетика I–II вв. н.э. / А. М. Лосев. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 415 с.
11. **Цицерон, Марк Туллий.** Избранные сочинения / Марк Туллий Цицерон ; пер. с лат. – М. : Художественная литература, 1975. – 454 с.
12. **Сидоров, А. И.** Древнехристианский аскетизм и зарождение монашества / А. И. Сидоров. – М. : Православный паломник, 1998. – 526 с.
13. **Носов, Н. А.** Фома Аквинский и категория виртуальности / Н. А. Носов // Виртуальная реальность: философские и психологические аспекты. – М. : Институт человека РАН, 1997. – С. 68–85.
14. **Ахутин, А. В.** История принципов физического эксперимента: от античности до XVII в. / А. В. Ахутин. – М. : Наука, 1976. – Т. 1. – 291 с.
15. Философия древности и средневековья // Антология мировой философии. – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. – Ч. 2. – 235 с.
16. **Кузанский, Н.** О видении Бога / Н. Кузанский // Кузанский Н. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1980. – Т. 2. – 441 с.
17. **Носов, Н. А.** Виртуальная реальность / Н. А. Носов // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 158–163.
18. **Maslow, A.** Religions, Values and Peak-experiences / A. Maslow. – New York : Viking Press, 1973. – 114 p.

19. Гегель. Энциклопедия философских наук / Гегель. – М. : Наука, 1977. – Т. 3. – 653 с.
20. Носов, Н. А. Словарь виртуальных терминов / Н. А. Носов. – М. : Путь, 2000. – 69 с.
21. Лангер, Сьюзен. Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства / Сьюзен Лангер ; пер. с англ. С. П. Евтушенко ; общ. ред. и послесл. В. П. Шестакова. – М. : Республика, 2000. – 287 с.
22. Бирюкова, Э. А. Виртуальные основы этики духовного оздоровления / Э. А. Бирюкова. – Новомосковск : НИ РХТУ, 2003. – 128 с.
23. Яценко, Ю. Т. Алкоголизм с виртуальной точки зрения / Ю. Т. Яценко // Виртуальная реальность: философские и психологические аспекты. – М. : Институт человека РАН, 1997. – С. 144–148.

Бирюкова Элеонора Алексеевна

кандидат философских наук, доцент,
заведующая кафедрой истории,
философии и культурологии,
Новомосковский институт Российского
химико-технологического университета
им. Д. И. Менделеева

E-mail: nsitkevich@yandex.ru

Biryukova Eleonora Alekseevna

Candidate of philosophical sciences,
associate professor, head of sub-department
of history, philosophy and culture studies,
Novomoskovsk Institute of the Russian
Chemical-Engineering University
named after D. I. Mendeleev

УДК 1(091): 681.518

Бирюкова, Э. А.

Развитие философско-антропологического анализа виртуальных контекстов духовного оздоровления личности / Э. А. Бирюкова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 60–69.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье анализируются проблемы исследования интеллигенции как социального феномена. Автор описывает основные методологические подходы и пытается раскрыть возможности философского изучения данной темы.

Ключевые слова: интеллигенция, методологические трудности, исследовательские подходы, философский дискурс.

Abstract. Researching problems of intelligentsia as a social phenomenon are analyzed in the article. The author describes principal approaches and tries to uncover possibilities of philosophical study of this theme.

Keywords: intelligentsia, methodological problems, researching approaches, philosophical discourse.

Более 100 лет назад вышел в свет знаменитый сборник «Вехи», авторы которого (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, М. О. Гершензон, Б. А. Кистяковский, С. Л. Франк, А. С. Изгоев, П. Б. Струве) заложили основы исследования русской интеллигенции. И сегодня в силу своей многоликости она является предметом жарких дискуссий. Размышлять и писать об интеллигенции – крайне ответственная и сложная задача. О столь значимой для российской истории теме рассуждали Д. С. Лихачев, Н. Н. Моисеев, А. И. Солженицын, Д. А. Гранин и другие видные, блистательные мыслители, те, кто олицетворяют собой «эталон» интеллигентного человека. Важно сохранять преемственность в изучении этого многослойного, социально волнительного вопроса. Поэтому любой исследователь, особенно начинающий, испытывает тяжелейший груз ответственности. К тому же чем противоречивее явление, чем глубже традиции его анализа, тем более трудно претендовать на продолжение дискурса и создавать действительно нечто новое.

Дискурсивное поле интеллигенции очень широкое, нечеткое, запутанное, но, тем не менее, (и в какой-то степени поэтому) заинтересовывает, привлекает к себе с непреодолимой силой. Решивший ответить на вопрос, что такое интеллигенция, без преувеличения обречен на годы, десятки лет раздумий о ее сути. В определенном смысле исследователь таким образом включается в процесс становления своей личности в качестве интеллигента. Как верно замечает А. И. Фурсов, «проблема интеллигенции не только интеллектуальная, но и экзистенциальная, вопрос не только познания, но и самопознания» [1, с. 49]. Более того, это касается авторов рассуждений антиинтеллигентской направленности (подразумевая, конечно, наличие высокой степени их компетентности и эрудированности), стремящихся занять позицию объективных критиков.

Логично вытекает из вышеизложенного затруднение по поводу принадлежности автора данной статьи к интеллигенции: если следовать традиционному взгляду, то, занимаясь умственным трудом, я имею право причислять себя к интеллигенции. Но погрузившись в свой предмет изучения, нащупав краеугольные камни, пытаюсь этот предмет философски осмыслить, я говорю

себе: «Чем больше я узнаю, тем больше понимаю, что многого не понимаю». Признаться, на данном этапе проблема самоидентификации не решена окончательно. Однако надежда и желание в этом разобраться есть.

Обозначим ряд методологических трудностей, с которыми сталкивается исследователь-интеллигентовед.

1. Сложные субъект-объектные отношения. Фактически существуют лишь субъективные мнения – авторитетные, компетентные или поверхностные. Часто наблюдается идеологичность во взглядах авторов, особенно в оценке исторической роли российской интеллигенции. Много зависит и от жизненного опыта субъекта, его ценностных установок, принадлежности к определенной социокультурной среде, воспитания. Познанию интеллигенции присущи авторефлексивность и интроспекция (in and out the same time). А. В. Соколов пишет: «Возникает уникальная познавательная ситуация: исследователю ради объективной истины... подобно Мюнхгаузену нужно вытаскивать себя за косичку из объекта своего изучения» [2, с. 21].

2. Отсутствие точных определений: «интеллигенция», «интеллигент»; сосуществование взаимоисключающих подходов. Многообразие точек зрения не помогает, а затрудняет сконструировать единую концепцию интеллигенции. Их недостатком является даже не размытость, а порой излишняя упрощенность и прямолинейность. Для одних авторов – это реально существующая социально-профессиональная группа, причем критериальное согласие до сих пор не достигнуто, а другие утверждают, что интеллигенция как социальное явление давно исчезла и превратилась в мифическое образование. Современные словари, к сожалению, не полностью отражают значение и контексты употребления рассматриваемого термина. В общественном сознании данный концепт столь же противоречив. «Очкарик», «занудный», «старомодный», «ботаник» «вечно без денег» или «образованный», «вежливый», «культурный», «джентльмен»? Кто-то без сомнений относит себя к одному из многочисленных ее отрядов: интеллигенции технической, военной, гуманитарной, провинциальной, медицинской и т.п. Появились даже представители интернет-интеллигенции и интеллигенции телефонной (хотя абсурдность таковых, на наш взгляд, очевидна!). Существует и точка зрения, при которой отличительными чертами интеллигенции считаются социальная пассивность, склонность к деструкции, маргинальность, пристрастие к безосновательным спекуляциям, озабоченность всеобщим за счет пренебрежения и игнорирования частного и др. Тяжело предугадать, что будет обозначать этот термин в будущем, если учитывать только контексты фактического употребления данного слова в живом языке. По словам А. Кустарева, понятие «интеллигенция» – это зона неустойчивых конвенций, зона фатальной недоговоренности в обществе. Вовсе не исключено, продолжает он, что «уже лет через десять это понятие будет вытеснено из общественной полемики понятиями «профессионал», «менеджер», «яппи, или – если на то будет воля аллаха – «улем» [3, с. 243]. Как следствие такой дефинитивной противоречивости – возникновение других сложностей.

3. Апория «Интеллигентный». Как понять диалектику перехода от неинтеллигентности к интеллигентности? С какого момента человек становится интеллигентным? Где грань между еще не интеллигентным и уже интелли-

гентным? В силу этого кажутся, по меньшей мере, странными понятия, часто встречающиеся у современных авторов: «полуинтеллигент», «полуинтеллектуал», «протоинтеллигенция».

4. Соотношение «интеллигенции» и «интеллектуалов». Одни используют термины как синонимы, другие – как противоположные по смыслу, третьи рассматривают второй как необходимую часть первого.

5. Утверждение уникальности русской интеллигенции, что подкрепляется ссылкой в зарубежных словарях на «intelligentsia» как на заимствование из русского языка. Поразительно, но, несмотря на специальные работы о происхождении термина и концепта (Ю. С. Степанова, М. Л. Гаспарова, С. О. Шмидта, Г. Н. Скляревской, С. В. Корносенкова и др.), многие современные авторы все еще убеждены, что его ввел в научный оборот писатель П. Д. Боборыкин в 1866 г.

6. «Провинциальность» исследований данной темы. Выражается в использовании материалов в основном наших соотечественников. Между тем, «интеллигенция» (русская и не только) давно стала объектом изучения многих зарубежных авторов: Р. Пайпс, К. Манхейм, К. Келли, Д. Шеферд, Дж. Хоскинг, А. Гелла и др. Представляются полезными и публикации, посвященные «интеллектуалам» (М. Фуко).

7. «Выраженная ориентация интеллигентского дискурса на художественную литературу» [4, с. 146]. Чаще для описания истинно интеллигентного человека приводятся примеры не реальных людей, а персонажей, что наталкивает на мысль: а существуют ли они, живые, настоящие интеллигенты?

8. Деление интеллигенции на техническую, научную, гуманитарную и др. Это в определенном смысле способствует поглощению интеллигента специалистом, профессионалом. А употребляя словосочетание «творческая интеллигенция», все остальные ее представители переходят в категорию «нетворческой».

Чтобы не утратить предмет дискуссий, на наш взгляд, в развитии темы важно двигаться не интуитивно, а с опорой на обществоведческий методологический аппарат.

На фоне синтетических процессов, протекающих в современной науке, выделилась самостоятельная отрасль знания, изучающая генезис, формирование, становление, развитие и деятельность интеллигенции – интеллигентоведение. С 2000 г. выходит всероссийский научный журнал «Интеллигенция и мир». Большая работа проделана В. С. Меметовым и его школой (г. Иваново). Однако можно констатировать, что в настоящее время доминирует анализ интеллигенции с позиции социологии и истории. Идет речь об интеллигенции провинциальной, гуманитарной, ее самоидентификации, религиозной принадлежности, взаимоотношениях с властью и народом, самобытности как монопольного русского явления и др. Не умаляя ценности таких исследований, отметим, что они не способны дать «главное» знание об этом феномене, объединить воедино различные концепции интеллигенции.

По-прежнему большинство авторов придерживаются классового (социолого-профессионального) подхода, несмотря на содержащиеся в нем очевидные недостатки:

а) определяя интеллигенцию как социальную группу, страту или слой, не указывается достаточно четких критериев причисления к ней. Существует

неопределенность ее границ и расплывчатость состава. Можно говорить лишь об искусственно умозрительно сконструированной общности, а не реально фиксируемой совокупности;

б) утверждение о тождественности «интеллигенции» и «специалистов» создает понятную путаницу и условия для субъективного и самовольного наделения объекта мнимой интеллигентностью;

в) полное или частичное игнорирование морально-нравственной стороны этого явления не соответствует историко-культурному контексту понятия и значительно ограничивает его содержание.

Мы полагаем, только философский дискурс способен дать адекватное определение интеллигенции. Прежде чем описывать конкретно-исторические формы бытия интеллигенции, при этом все глубже погружаясь в частнонаучные споры о ее сути, помножая поверхностные и несовместимые между собой точки зрения, провоцируя конфликтность смыслов в дальнейшем, необходимо увидеть нечто единое целое в этом явлении.

Сегодня в условиях надвигающейся опасности технократизма, роста бездуховности в сознании общества понятие «интеллигенция» как нельзя более актуально. Оно объединяет в себе нравственное и профессиональное; знание и мудрость; ум, разум и сердце. Речь должна идти о нравственном, рефлексивном интеллектуале и высокопрофессиональном интеллигенте. У Гегеля мы читаем: «Возможность того, что рассудок может образовываться без сердца, а сердце – без рассудка, что существуют односторонние безрассудные сердца и бессердечные умы, свидетельствует лишь о том, что существуют дурные, в самих себе неистинные существования» [5, с. 263]. Интеллигентность обязательно включает в себя интеллектуальность. Она является необходимым свойством современной (и, думаем, будущей) интеллигенции. Интеллектуал по определению может быть деспотом, циником, эгоистом. Но интеллигент – это профессионал (интеллектуал) наиболее развитый в духовно-нравственном плане. Конечно, как феномен русской культуры интеллигенция имеет свои специфические признаки. Верно замечает А. В. Соколов, что в нашей стране «произошло «опредмечивание» бестелесного интеллигентского духа в виде вполне осязаемого и наблюдаемого социального явления» [2, с. 15]. Следует понимать, что «интеллигенция» – исторически динамическое понятие, и необоснованно механически перекладывать образ классического интеллигента начала XX в. на современное общество недопустимо. Вероятно, автор всегда обязан уточнять, о какой именно интеллигенции идет речь.

Опору теоретического осмысления интеллигенции как философской категории составляют такие общие принципы, как: 1) принцип нахождения общего и специфического; 2) принцип историзма; 3) принцип нахождения должного и сущего; 4) принцип преемственности; 5) принцип взаимодополнительности. Они позволяют выявить универсальное и частное в содержании этого явления, последовательно и логично воспроизвести процесс его развития, создать некий идеальный образ и сопоставить его с действительностью, критически осмыслить основные идеи и авторские позиции. Полиформатное исследование предполагает использование достижений социологии, истории, культурологии, психологии, политологии, филологии и других наук.

Эффективными методами для прояснения познавательной ситуации в данной сфере являются системный и деятельностный подходы, ориентированные на рассмотрение внутренней морфологии предмета и его взаимосвязей с внешней средой. Интересен археологический подход М. Фуко, при котором ракурс анализа переносится с объекта на окружающее его дискурсивное пространство. М. Ю. Лотман выделяет такие описательные категории интеллигенции, как «свое – чужое», «жертва – работа», «истина и родина», «русская идея» и др. [4, с. 130–150]. Методами «дальнего действия» называет Г. С. Смирнов синергетический и ноосферный подходы, не освоенные в полной мере в рамках нашей темы [6, с. 107].

Философское постижение интеллигенции происходит на уровне всеобщего (как мировой феномен), особенного (как историко-культурное явление) и единичного (наличие качеств интеллигентности в конкретном человеке). Философия подчеркивает универсальную природу интеллигенции. Опираясь на труды Н. Н. Моисеева (интеллигенция – эволюция разума), В. И. Вернадского и П. Тейяра де Шардена (устремленность духовно-телесной субстанции человека к высшим ценностям), П. А. Флоренского (пневмосфера, творимая постоянно усложняющейся субстанцией человечества), она может быть рассмотрена как «форма вселенского поведения», духовный аттрактор развития общества [6, с. 100].

В общечеловеческой, гуманитарной плоскости интеллигенция не имеет строго очерченных границ. Выделение в социальной структуре различных ее «типов» во многом условно. Скорее, речь идет о строении общества в духовном измерении. Мы убеждены, что невозможно автоматически стать интеллигентом, будучи учителем, ученым или менеджером. Именно внутреннее бытие человека, его интеллектуально-нравственные свойства становятся основополагающими при причислении к этой категории.

Философское осмысление интеллигенции предполагает ее целостное изучение, с одной стороны, как результата личностного развития, а с другой – как процесса формирования должных качеств, достижения некоего ценностного идеала. Можно говорить о процессе «интеллигентизации» (индивид – личность – интеллигент; возможно, отдельной ступенью до «интеллигента» следует поставить «интеллектуала»). Так, академик Б. В. Раушенбах сравнивает интеллигенцию с рекой [7, с. 75]. Таким образом, раскрывается не просто статическая сторона вопроса («готовые интеллигенты»), но и важная динамическая составляющая: совершенствование личности, ее самостроительство в духовном, интеллектуальном, социальном смыслах. Процесс «интеллигентизации» глобален и возможен не только в нашей стране.

Полагаем, что каждому стремящемуся стать интеллигентным не обязательно быть величайшим умом, гением, иметь мировую известность, тем более что это невозможно. Прежде всего, человеку необходимо осознать ценность своей личности в каждодневных делах, в частной жизни проявлять себя ответственным, совестливым, свободным, творческим. А интеллигентская этика, основанная на принципах гуманизма, может стать способом преодоления антропологического кризиса, основой мировой интеграции в условиях, когда моральная ответственность становится главным качеством современности. Зарубежный исследователь Х. Матиас даже вводит термин «интеллигентский дизайн», следуя которому человечество «неминуемо» идет к своему будущему [8, с. 61–63].

Несомненно, тема интеллигенции требует дальнейшего тщательного анализа. В частности, интерес представляют такие аспекты, как соотношение понятий «интеллигент» и «интеллектуал», менталитет российской интеллигенции, личность интеллигента в трансформационных процессах современной России, интеллектуал как социальный тип человека в индустриальном и постиндустриальном обществе, политические функции интеллигенции. Полагаем, что классовый подход полностью исчерпал себя и не может быть признан продуктивным. Всестороннее изучение интеллигенции возможно благодаря ее философскому осмыслению, позволяющему взглянуть на нее в глобальном масштабе.

Список литературы

1. **Фурсов, А. И.** Интеллигенция и интеллектуалы / А. И. Фурсов // Кустарев А. Нервные люди: Очерки об интеллигенции. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2006. – С. 48–86.
2. **Соколов, А. В.** Интеллигенты и интеллектуалы в российской истории / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. – 344 с.
3. **Кустарев, А.** Нервные люди: Очерки об интеллигенции / А. Кустарев. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2006. – 374 с.
4. **Лотман, М. Ю.** Интеллигенция и свобода / М. Ю. Лотман // Россия/Russia. Новая серия / под ред. Н. Г. Охотина. – Вып. 2 [10]: Русская интеллигенция и западный интеллектуализм: история и типология. – М. : О.Г.И., 1999. – С. 122–150.
5. **Гегель** Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа / Гегель. – М. : Мысль, 1977. – 469 с.
6. **Смирнов, Г. С.** Философия интеллигенции и ноосферная история: синергетический подход / Г. С. Смирнов // Интеллигентоведение в системе гуманитарных наук : исследования и учебно-методические разработки / отв. ред. В. С. Меметов. – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2008. – С. 98–128.
7. **Раушенбах, Б. В.** Заключительное слово / Б. В. Раушенбах // Судьба российской интеллигенции : материалы научной дискуссии. – СПб. : ИГУИ, 1996. – С. 75–77.
8. **Matthias, H.** Gluckliches Ostereich / H. Matthias. – 2 Aufl. – Wien : Amalthea, 2006. – 216 s.

Ишимская Елена Вячеславовна
старший преподаватель, кафедра
философии, Воронежский
государственный технический
университет

E-mail: ishimsky_e@mail.ru

Ishimskaya Elena Vyacheslavovna
Senior lecturer, sub-department
of philosophy, Voronezh State
Technical University

УДК 101.1: 316.343.652

Ишимская, Е. В.

Методология исследования интеллигенции: проблемы и перспективы / Е. В. Ишимская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 70–75.

ОСМЫСЛЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОЙ КРИТИКОЙ РУБЕЖА ВЕКОВ: КОНЦЕПЦИИ, ПОЛЕМИКИ, ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме критической интерпретации наследия М. Ю. Лермонтова на рубеже XIX–XX вв. В центре внимания находятся лермонтовские концепции представителей религиозно-философской критики обозначенной эпохи – В. С. Соловьева, В. В. Розанова, Д. С. Мережковского. Автор статьи представляет и анализирует отдельные критические суждения и оценки лермонтовского наследия, восстанавливает картину литературно-критической борьбы конца XIX – начала XX в., связанной с именем Лермонтова. Определяется вклад религиозно-философского направления русской критики 1890–1900-х гг. в изучение и истолкование лермонтовского творчества, традиций, заложенных писателем.

Ключевые слова: религиозно-философская критика, критический метод, критическая оценка, литературно-критическая интерпретация, литературная полемика, критическая концепция, традиция.

Abstract. The article is devoted to the problem of critical interpretation of Lermontov's heritage at the end of XX–XXI centuries. The main point of our attention are conceptions about Lermontov created by V. S. Solovyov, V. V. Rozanov, D. S. Merezhkovsky. The author of the article presents and analyses different critical opinions and appraisals of Lermontov's heritage, restores the picture of literary-critical contest at the end of XX–XXI centuries connected with Lermontov. The article identifies the contribution of religious-philosophic trend of Russian critique of 1890–1900 to studying and interpretation of Lermontov's works and traditions.

Keywords: religious-philosophic critique, critical method, critical appraisal, literary-critical interpretation, literary polemics, critical conception, tradition.

В русской литературе XIX столетия творчество М. Ю. Лермонтова явилось, пожалуй, самым ярким художественным выражением индивидуализма, что затрудняло возможность его адекватного восприятия отечественной критикой, ориентированной на надличностные идеи. Критические оценки наследия писателя, как правило, тяготели либо к отрицанию его индивидуализма, либо к попытке подвести его под какую-то неиндивидуалистическую идеологическую концепцию (социальную, религиозно-философскую и т.д.).

Конец XIX – начало XX в. – один из наиболее напряженных и в то же время мало изученных периодов в истории литературно-критической борьбы, связанной с именем Лермонтова. В литературной науке не раз говорилось о пестроте и динамичности картины литературной критики рубежа веков, о со-

седстве направлений, порой прямо противоположных. Это своеобразие эпохи вполне отразилось в критических спорах о Лермонтове.

К творчеству Лермонтова обращались представители разных направлений критической мысли этого периода: народники, марксисты, философы-идеалисты, представители различных академических школ, модернисты, критики-фельетонисты [1]. Можно выделить три этапа литературно-критической полемики конца XIX – начала XX в., связанной с жизнью и наследием писателя. На первом ее этапе (1889–1901) вопрос о Лермонтове как самостоятельный еще не был поставлен. Читающая публика мало откликнулась на возникающие веяния в критике, на зарождавшийся спор, так что новые ракурсы в рассмотрении творчества писателя (В. О. Ключевский «Грусть (Памяти М. Ю. Лермонтова)», 1891; В. С. Соловьев «Лермонтов», 1899) скорее шокировали, нежели находили сторонников. Характерной чертой второго этапа (1902–1913) стало усиление позиций модернистской критики и массовый интерес к проблемам творчества Лермонтова (Д. С. Мережковский «Лермонтов. Поэт сверхчеловечества», 1909; А. А. Измайлов «Помрачение божков и новые кумиры», 1910). Трактовка наследия писателя в эти годы опиралась на основные положения, высказанные ранее, доводила их до логического конца. Третий период (1914–1917) литературно-общественных споров о Лермонтове свидетельствовал о кризисе модернистской критики (Ю. И. Айхенвальд «Заметка о «Герое нашего времени»», 1914) и начале пристального научного изучения творчества писателя (Н. К. Котляревский «Михаил Юрьевич Лермонтов. Личность поэта и его произведения», 1915).

Отдельные критические работы 1890–1900-х гг., посвященные творчеству Лермонтова, фрагментарно освещались либо в монографиях о писателе (Е. Н. Михайлова, Л. Я. Гинзбург и др.), либо при изучении лермонтовских традиций в творчестве литераторов XX в. (Д. Е. Максимов, А. П. Авраменко и др.), либо в общих трудах по истории литературы и критики (В. И. Кулешов, А. А. Носов и др.). Роль религиозно-философской критики в интерпретации лермонтовского наследия уже осмысливается современными исследователями [2–5], но, на наш взгляд, требует более пристального внимания.

В рамках данной работы мы предполагаем: 1) воспроизвести и проанализировать лермонтовские концепции представителей религиозно-философского направления в русской литературной критике рубежа веков, которые «столкнулись» не только между собой, но и с марксистской, народнической, символистской оценками лермонтовского наследия; 2) восстановить отдельные моменты журнальных полемик, ярко характеризующих индивидуальность писателя и воссоздающих общую картину литературно-критической борьбы эпохи; 3) определить конкретный вклад религиозно-философского направления русской критики 1890–1900-х гг. в изучение и истолкование лермонтовского творчества.

Религиозно-философское направление в русской критике рубежа веков в российском литературоведении, как правило, не рассматривается как явление целостное и самостоятельное: не выделены ее ключевые принципы, нечетко очерчен круг персон, ее представляющих, не изучены истоки, характер становления и развития явления, не намечены традиции, им обусловленные. Работы представителей религиозно-философской критики интерпретирова-

лись через принципы критики символистов (В. С. Соловьев, Д. С. Мережковский и др. [6, 7]) или рассматривались как стоящие вне направлений, связанные с субъективно-идеалистическими (религиозно-идеалистическими) концепциями (А. Л. Волынский, В. В. Розанов и др. [8, 9]). Тем не менее, мы исходим из существования общих истоков религиозно-философского направления в критике, общих принципов, определивших на рубеже веков критический метод К. Н. Леонтьева, Н. Ф. Федорова, В. С. Соловьева, Д. С. Мережковского, А. Л. Волынского, В. В. Розанова, С. Н. Булгакова, Н. А. Бердяева, Л. Шестова и других и повлиявших не только на конкретные оценки литературных явлений, но и на стиливые особенности их критической прозы, заложенные ими традиции.

Истоки религиозно-философской критики конца XIX – начала XX в. мы связываем с эстетическими принципами и критическим методом «любомудров» и П. Я. Чаадаева. Объявление поэзии высшим родом искусства, философский универсализм, идея провиденциальной функции художника в момент творчества, сведение смысла творчества к сознательно поставленной и реализуемой единой нравственно-религиозной задаче – в эстетике, интерес к отразившемуся в художественном тексте «вечному» кругу проблем, общая манера сочетания в критическом анализе элемента чисто эстетического с философскими суждениями «по поводу», некая отвлеченность размышлений – в критике – позволяют рассматривать религиозно-философскую критику рубежа веков как продолжение эстетических и литературно-критических работ «любомудров». С другой стороны, несомненна связь этого направления с «философской» критикой В. Г. Белинского, «органической» критикой Ап. Григорьева и «почвеннической» критикой Ф. М. Достоевского и Н. Н. Стрехова (объединение философской эстетики с «практической» критикой, принцип активного воздействия на художественную литературу, подробный анализ идейного смысла произведения и т.д.).

Русская религиозно-философская критика была представлена рядом оригинальных мыслителей с собственным философским видением мира, эстетическими взглядами, художественными пристрастиями, поэтому так сложно выявить общие принципы, определившие их конкретные суждения и оценки. Свой критический метод они определяли по-разному: «философская» критика – Соловьев, «субъективная» («творческая») критика – Мережковский, «научно-историческая» критика – Розанов и т.д. Тем не менее, можно выделить, на наш взгляд, несколько общих принципов, которые были во многом определены в творческой деятельности корифея и основателя русской философской критики рубежа веков В. С. Соловьева: 1) обращенность к классической литературе, стремление соизмерить современные произведения с эталоном классики; 2) убеждение в необходимости философского анализа художественного произведения, восходящего к его объективной смысловой основе (оценка деятельности поэта «по существу», а литературного произведения «как прекрасного предмета, представляющего в тех или иных конкретных формах правду жизни, или смысл мира»); 3) ориентация на отраженные в художественном творчестве метафизические категории Красоты, Истины, Добра; 4) предельная обобщенность в восприятии литературного явления: анализ художественного мира писателя в целом, определение ключевого направления и значения его творчества в истории литературы; 5) строгая выборка художественных текстов, включенных в рамки критического анализа,

акцент на позитивном, явно удачном опыте; 6) целостность критического анализа, убеждение в равнозначности содержательной и формальной сторон произведения; 7) «воспитательная» и «пророческая» направленность критических суждений; 8) ярко выраженное личностное начало, эмоциональная манера представления своих взглядов. Кроме некоторых общих принципов, которые могли находиться в разном соотношении, представителей религиозно-философской критики сближало общее скептическое отношение, с одной стороны, к утилитарной «реальной» критике, которая отказалась от вечных истин, с другой – к эстетической, которая объявила о разрыве всяких связей с действительностью. Именно эти общие принципы и признаки позволяют нам рассматривать, например, критику Мережковского, берущую за принцип истолкования литературного явления его религиозное обоснование, в рамках религиозно-философского, а не символистского направления (близость к последнему, бесспорно, проявляется на уровне стиля и приемов).

Представители религиозно-философского направления в отечественной критике рассматривали личность и наследие Лермонтова как значимое явление, повлиявшее не только на ход отечественной словесности, но и через десятилетия определявшее духовое развитие русского общества. Вот почему высказывания критиков о поэте были неоднократными, часто противоречивыми и категоричными.

Одним из ярких событий в русской культурной жизни конца XIX столетия стали печатные и устно-публичные выступления В. С. Соловьева (1853–1900), в которых была предложена принципиально новая концепция лермонтовского творчества. В 1880-е гг. Соловьев относил лирику Лермонтова к «области чистой поэзии», считая, что ею «могла бы гордиться любая европейская литература» («Национальный вопрос в России», 1883–1888). В середине 1890-х гг. он разделил русскую поэзию на три группы: «органическое творчество», «лирика разочарования» и поэзия «положительной мысли» – и объявил Лермонтова главой второй из них («Поэзия гр. А. К. Толстого», 1895). Поэты этого направления, по мнению Соловьева, допускали рефлексию в творчество, делали ее «постоянным... и преодолевающим элементом в сознании», а отрицательное отношение к собственной жизни и к окружающему миру переносили в свою поэзию. В статьях конца 1890-х гг. Соловьев все чаще подчеркивает противоречивый, но, по сути, демонический характер творчества поэта, то, что Лермонтов «до злобного отчаяния рвался» к Божественному и не мог его достигнуть («Особое чествование Пушкина», 1899).

Наиболее полным и окончательным высказыванием Соловьева о писателе является его лекция «Лермонтов» (1899). Лермонтов, по мнению критика, – «прямой родоначальник» ницшеанских настроений в поэзии, выразившихся в идее сверхчеловека. Как человек гениальный, т.е. от рождения близкий к сверхчеловеку – победителю смерти, он получил задатки для великого дела, был способен, а следовательно, по логике Соловьева, обязан, его исполнить. Вслед за «почвенниками» критик подчеркивает духовное западничество Лермонтова (потомка легендарного шотландца Фомы Рифмача) и вытекающие отсюда специфические черты его творчества – сосредоточенность мысли на своем я, способность постигать запредельные стороны жизни (описание своей роковой смерти в стихотворении «Сон»). Поэт с отроческих лет пони-

мал, что он существо избранное, но «ощутив в себе силу гения, Лермонтов принял ее только как право, а не как обязанность, как привилегию, а не службу» [10, с. 284]. Он допустил в свою душу сначала демона кровожадности, затем демона нечистоты, наконец, демона гордости, а в своей поэзии создал идеализированный образ зла («Мой демон» и др.). «Человекоубийственная ложь» творчества Лермонтова, произведения, созданные под воздействием «порнографической музыки» и демона нечистоты, затмили, полагал Соловьев «несколько истинных жемчужин его поэзии», стихотворения, проникнутые пробуждавшимся «религиозным чувством» («Когда волнуется желтеющая нива...»). Поэт, заключал критик, «ушел с бременем неисполненного долга», найдя окончательное решение жизненного вопроса в *фатализме* («Герой нашего времени»). Обязанность «сыновней любви» требует не восхваления его дарования, а «облегчения бремени его души» через признание его долга неисполненным и разоблачение «лжи воспетого им демонизма».

Статья «Лермонтов» написана в заключительный период литературно-критического творчества Соловьева, когда он склонялся к критике «этической». В ней автор не только делает этический мотив организующим общие рассуждения о жизни и творчестве художника, он впервые в своем творчестве применяет к конкретному поэту высочайшие требования истинного, «теургического» искусства. Это не могло не отразиться на его подходе к художественному тексту: провозглашенный им метод «относительно научной критики» оказывается не востребуемым, литературоведческий анализ предельно сворачивается, сводится к обзору идейно-тематических особенностей произведения, происходит переориентация с задачи воспитания художественного таланта на задачу общего нравственного воспитания человека, нарушается «первое условие истинной критики» – «показать главный принцип разбираемого... явления, – насколько это возможно, – с *хорошей стороны*» [11, с. 628]. Бесспорно, в объяснении ряда особенностей художественного произведения через авторскую психологию были положительные моменты, но вместе с тем «этическая» позиция Соловьева-критика явно уязвима. Можно сказать, что в его оценке творчества писателя в наибольшей степени обнаруживается стремление связать поэтические и религиозные критерии.

Лекция Соловьева была прослушана с большим интересом многочисленной публикой. В печати появились как резкие критические отзывы, так и публикации, авторы которых признавали «глубокую верность» основных тезисов философа о «чувственной красоте» и «разлагающих тенденциях» творчества поэта («Кавказ». – 1899. – 27 февраля. – № 55). Посмертная публикация статьи вызвала резкий отклик Н. Ф. Федорова, заявившего, что Соловьев не постиг Лермонтова, который «не понял бы бессмертия сынов без воскрешения отцов» («Бессмертие как привилегия сверхчеловеков: (По поводу статьи В. С. Соловьева о Лермонтове)», 1913). Не столь однозначной была реакция С. Н. Дурылина, который, в целом не соглашаясь с предшественником, отметил, что он «первый осознал вопрос о Лермонтове как вопрос религиозного сознания» («Судьба Лермонтова», 1914).

Параллельно формированию лермонтовской концепции Соловьева оформлялись и систематизировались высказывания о поэте другого представителя религиозно-философской критики – В. В. Розанова (1856–1919).

«Вечно героического, рвущегося в небеса» Лермонтова Розанов относил к писателям, способным подниматься на ступень наивысших созерцаний, бродить душой по иным мирам («Легенда о Великом инквизиторе Ф. М. Достоевского. Опыт критического комментария», 1891), но выступающим носителем только одного духовного настроения (в данном случае – байроновского) («Три момента в развитии русской критики», 1892). Критик сближал Лермонтова с Гоголем и Достоевским по «тревожной, мятущейся, тоскливой» натуре («О Достоевском», 1893). Все три писателя, отмечал Розанов, «побывали в Дельфах и принесли нам... каждому поколению нужное, языческое пророчество» («Заметка о Пушкине», 1899).

К 1898 г. относится статья Розанова «Вечно печальная дуэль», напечатанная в газете «Новое время» в ответ на публикацию в «Русском обозрении» С. Н. Мартынова («История дуэли М. Ю. Лермонтова с Н. С. Мартыновым»). Неуравновешенность, неровность духа, порой переходящая в желчность, считал Розанов, – участь любого гения, тягостная прежде всего для него самого: «Поэт и всякий вообще духовный гений – есть дар великих, часто вековых зиждательных усилий в таинственном росте поколений; его краткая жизнь, зримо огорчающая и часто незримо горькая, есть все-таки редкое и трудно создающееся в истории миро, которое окружающая современность не должна расплескать до времени» [12, с. 219]. В этом подчеркивании трагической стороны гениальности, на наш взгляд, – начало внутренней полемики в религиозно-философской критике рубежа веков по поводу лермонтовского наследия. Розанов обозначил свое несогласие с позицией «этической» критики Соловьева, уже проявившейся в статье «Судьба Пушкина» (1897), и предвосхитил резкие выводы своего современника о Лермонтове.

В Лермонтове, писал Розанов, «срезана была самая кронка нашей литературы», которая могла бы направить отечественную словесность «в иную и теперь неразгадываемую форму». Почти постоянное его чувство тревоги, грезы об иных мирах внутренне роднят его творчество с «Мертвыми душами», «Братьями Карамазовыми», «Смертью Ивана Ильича», «Бесами»: здесь «связь не «сюжета», но содержания души», общность в ощущении природы, в волнении, вызываемом ее частностью. «Вечно печальная дуэль» унесла всю литературную деятельность Лермонтова, кроме первых и неверных еще шагов, подчеркивал Розанов. Пушкин очерчен весь, его будущие создания могли иметь лучшую форму, но тот же дух. Лермонтов – даже неугадываем (как и ранние Гоголь, Достоевский, Толстой): по мощи гения «он несравненно превосходит Пушкина, не говоря о последующих».

Ставя Лермонтова выше Пушкина в работе 1898 г., Розанов объясняет это в том числе новой природой лермонтовской образности и художественного видения: «Скульптурность, изобразительность его созданий не имеет равного себе, и, может быть, не в одной нашей литературе» [12, с. 229]. Однако уже в статье «М. Ю. Лермонтов (К 60-летию кончины)» («Новое время», 1901) критик, по существу, отказывается от такой крайней точки зрения и говорит о «глубоком родстве и единстве стиля Гоголя и Лермонтова». Напряженно страстная рисовка неправдоподобных картин, тон повествования, пронизанный особым очарованием, космополитизм (при параллельном натуралистическом описании действительности) создают иллюзию полного правдоподобия в произведениях и Гоголя, и Лермонтова. «Оба они, – убежден Розанов, – имеют параллелизм в себе жизни здешней и какой-то не здешней...

Отсюда некоторое их отвращение к реальным темам: знаменитые «лирические места» у Гоголя... Тоска видения, какую знал и Лермонтов» [13, с. 267].

Кроме общего характера живописи, считал Розанов, Гоголя и Лермонтова сближала тематика: тема сна и видения («Страшная месья» и «1-е января»), тема матери («Тарас Бульба» и «Казачья колыбельная песня»). Наконец, на личностном уровне, убежден критик, Гоголя и Лермонтова роднит «демонизм». Гоголь, заговоривший необыкновенные вещи в «Переписке с друзьями», умирает фантастично и покаянно. Лермонтов «слишком субъективно, слишком биографично» рисует образ Демона. Таким образом, уже после смерти Соловьева и публикации его лекции Розанов присоединяется к ранее обозначившемуся направлению в осмыслении личности поэта. Однако его оценка «демонизма» Лермонтова прямо противоположна соловьевской. Розанов называет Гоголя и Лермонтова «темными» душами, но «лично любимыми небом»: «Они знали «господина» большего, чем человек; ну, от термина «господин» не большое филологическое преобразование до «Господь»... Оба были до того испуганы этими бестелесными явлениями, и самые явления... до того не отвечали привычным им с детства представлениям о религиозном, о святом, что они дали им ярлык, свидетельствующий об отвращении, негодовании: «колдун», «демон», «бес»» [13, с. 270]. Гоголь умер в молитве, Лермонтов, параллельно со своим мифом, создает ряд оригинальных молитв – «Я, Матерь Божия...», «По небу полуночи...» и др.

Работы Розанова о Лермонтове не вызвали активной реакции современников. Они сами во многом являлись полемическими и вторичными по отношению к соловьевским высказываниям, прямые и скрытые ссылки на которые встречаются неоднократно. С другой стороны, интересно, что в них высказывается ряд мыслей, которые станут потом ключевыми в очерке о Лермонтове Мережковского: утверждение мифологической основы творчества поэта, космичности его лирики, особого, собственнического, отношения к природе. По сравнению с Соловьевым, рассматривавшим творчество Лермонтова в довольно узком историко-литературном контексте (Боратынский, Пушкин), Розанов значительно расширил его, проведя линии от поэзии Лермонтова к творчеству Гоголя, Достоевского, Л. Толстого.

Лермонтовская концепция Д. С. Мережковского (1865–1941), очевидно, формируется в первые годы XX в. Высказывания Мережковского о Лермонтове конца 1880–1890-х гг. отрывочны и неоднозначны. В работе «Рассказы Вл. Короленко» (1889) критик отмечал в поэзии Лермонтова «особенное, родное, русское чувство степного раздолья, простора, стихийной воли». В книге «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» (1893) называл Лермонтова «вечным поэтом» с необычайной силой и гордостью. В очерке «Пушкин» (1896) писал о нем как о художнике со «страстным, но слабым и риторичным надгробным панегириком».

Очерк «М. Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» увидел свет в 1909 г. В духе разрабатываемой им концепции общественного и религиозного обновления критик подверг пересмотру свою прежнюю историко-литературную теорию и трактовал Лермонтова как «Каина русской литературы», несмирившийся, мятежно-богоборческий дух которого противостоит и Пушкину, и Гоголю, и Л. Толстому, и Достоевскому (обратим внимание, что

используется розановский историко-литературный контекст). Работа также стала полемической по отношению к статье Соловьева.

Пушкин – дневное, Лермонтов – ночное светило русской поэзии, размышлял Мережковский, ее полюса созерцания и действия. Отечественная литература, не выбрала «пророческое действие» Лермонтова, в этой связи следует рассматривать и «беспощадный приговор», произнесенный над Лермонтовым Соловьевым. Всеобщая ненависть к поэту, по мнению Мережковского, возникла из-за его чуждости духу общерусского «мнимо-христианского смирения». Но в бунте писателя была «какая-то религиозная святыня»: «источник лермонтовского бунта – не эмпирический, а метафизический». Соловьев «первый осмелился» произнести в отношении Лермонтова слово «сверхчеловек» и тем самым показать его оригинальность и масштабность, однако никто так и не понял существа лермонтовской личности.

Двойственность Лермонтова Мережковский объяснял метафизически, в соответствии с оговоркой Розанова о мифологическом потенциале творчества писателя: через древнюю легенду об ангелах, не сделавших окончательного выбора в небесной войне между Михаилом и Драконом и посланных на землю. Лермонтов, по Мережковскому, – одна из душ, которая сохранила память о прошлой вечности, вот почему воспоминание и забвение становятся главными стихиями в его творчестве («Демон», «Герой нашего времени» и др.). Трагедия Лермонтова, заключал Мережковский, – «не окончательное торжество зла над добром, как думал Соловьев, а бесконечное раздвоение, колебание воли, *смешение* добра и зла, света и тьмы» [14, с. 466]. Лермонтов не мог преодолеть ложь раздвоения, так как слишком ясно видел прошлую и недостаточно ясно будущую вечность; отсюда – его фатализм.

Лермонтов, считал Мережковский, первый в русской литературе поднял религиозный вопрос о зле, связанный с вопросом оправдания состязания человека с Богом. В отличие от Соловьева, критик говорил о двух возможных путях от богоборчества – к *бogoотступничеству* и к *богосыновству* – и видел в признании лермонтовского Демона «хочу я с небом примириться» первый намек на богосыновство. Лермонтовскую традицию Мережковский, как и Розанов, находил в творчестве Достоевского и Толстого, провозглашая целью будущего соединение созерцания с действием, Пушкина с Лермонтовым.

Легенда об ангелах, наложенная на разнообразный материал творчества и биографии Лермонтова и создающая мифологическую модель мира с особой психологической атмосферой и логикой мышления, позволила представить символистскую мифологическую лермонтовскую концепцию. Но сам факт появления мифа о Лермонтове, по справедливому мнению В. М. Марковича [15, с. 25], был обусловлен не только тяготением символистов к новому мифотворчеству, но и созданием мифа о себе самом художником, устойчивой повторяемостью критических оценок в адрес Лермонтова на протяжении XIX в. Содержательная же сторона очерка Мережковского указывала на другое влияние – влияние критиков религиозно-философского направления.

Публикация Мережковского о Лермонтове вызвала противоположные оценки. П. П. Перцов отмечал, что автор приблизился к пониманию «загадки» Лермонтова («Загадка» Лермонтова, 1909). Но подавляющее большинство критиков не приняли религиозно-философских рассуждений Мережковского. Идею о «несмирненности» Лермонтова и «смирении» Пушкина критик

«Исторического вестника» назвал бездоказательной (М. Б. [Лернер Н. О.] «Д. С. Мережковский. «Лермонтов. Поэт сверхчеловечества», 1910). К. Чуковский указал на «страшную произвольность» мысли автора («Мережковский и Лермонтов: Заметки читателя», 1909). Вл. Кранихфельд («Литературные отклики: Новые наследники «Переписки» Гоголя», 1909) назвал Мережковского «словесным эквилибристом», обвинил в использовании авторитета другого писателя для провозглашения собственных взглядов.

Для России конца XIX – начала XX в. художественное наследие Лермонтова было неотъемлемой частью современного литературного и общекультурного процесса. Критика этой эпохи внесла значительный вклад в постижение сложного художественного мира Лермонтова, в разработку новых путей критического анализа его творчества [1, с. 99–103]. Религиозно-философская критика, несмотря на расхождения во взглядах, заложила основы единой «концепции» Лермонтова, унаследованной критикой XX столетия. Для нее характерен не исторический взгляд на место Лермонтова в развитии русской литературы, а обращение к личностным особенностям художника, нравственной оценке его, трактовка его творчества как не развившегося после его смерти направления отечественной словесности, востребованного только через много десятилетий. Представители направления пытались осмыслить раздвоение личности поэта, его трагическую судьбу, выделяли религиозные мотивы в творчестве поэта и традиции, им сформированные.

Тенденциями, унаследованными критикой XX в. от религиозно-философской критики рубежа веков, интерпретирующей творчество Лермонтова, стали сопричастность автора повествуемому («Вечно печальная дуэль» В. В. Розанова и «Роза мира» Д. Л. Андреева (1957–1959)), указание на пределы доступного людям понимания духовной драмы поэта и трагической природы его искусства («Лермонтов. Поэт сверхчеловечества» Д. С. Мережковского и «Фаталист: К 150-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова» Г. А. Мейера (1965)), стремление выявить связь между « пороками » лермонтовского мышления и его художественной силой («О Лермонтове» В. В. Розанова и «Лермонтов» Г. Адамовича (1939)). Более спокойное отношение критики XX в. к лермонтовскому индивидуализму было связано, очевидно, с усилением персоналистических тенденций в отечественной философии. Индивидуализм писателя все больше превращался в элемент «культурного наследия», который актуализировала критика Серебряного века.

Список литературы

1. **Юрина, Н. Г.** Творчество М. Ю. Лермонтова в русской критике конца XIX – начала XX века / Н. Г. Юрина. – Саранск : ООО «Референт», 2006. – 134 с.
2. **Соснина, Е.** Русские философы о Лермонтове / Е. Соснина // Сура. – 2002. – № 2. – С. 196–202.
3. **Милявская, Н. И.** Проблема «демонического хозяйства» М. Ю. Лермонтова (в критике В. С. Соловьева) / Н. И. Милявская // Трансформация и функционирование культурных моделей в русской литературе XX века. – М. : МГУ, 2002. – С. 25–32.
4. **Маркович, В. М.** Миф о Лермонтове на рубеже XIX–XX веков / В. М. Маркович // Имя – сюжет – миф : межвуз. сб. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1996. – С. 115–139.

5. **Усок, И. Е.** «Ночное светило русской поэзии»: (Мережковский о Лермонтове) / И. Е. Усок // Д. С. Мережковский: Мысль и слово. – М. : МГУ, 1999. – С. 258–273.
6. **Кулешов, В. И.** История русской критики XVIII – начала XX века / В. И. Кулешов. – М. : Просвещение, 1991. – 432 с.
7. **Крылов, В. Н.** Русская символистская критика: генезис, традиции, жанры / В. Н. Крылов. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2005. – 268 с.
8. **Крупчанов, Л. М.** История русской литературной критики XIX века / Л. М. Крупчанов. – М. : Высшая школа, 2005. – 383 с.
9. **Якушин, Н. И.** Русская литературная критика XVIII–XIX века / Н. И. Якушин, Л. В. Овчинникова. – М. : Камерон, 2005. – 816 с.
10. **Соловьев, В. С.** Лермонтов / В. С. Соловьев // Соловьев В. С. Литературная критика. – М. : Современник, 1990. – С. 274–291.
11. **Соловьев, В. С.** Идея сверхчеловека / В. С. Соловьев // Соловьев В. С. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 2. – С. 626–634.
12. **Розанов, М. Ю.** «Вечно печальная дуэль» / М. Ю. Розанов // Розанов В. В. Мысли о литературе. – М. : Современник, 1989. – С. 217–231.
13. **Розанов, В. В.** М. Ю. Лермонтов (К 60-летию кончины) / В. В. Розанов // Розанов В. В. Мысли о литературе. – М. : Современник, 1989. – С. 263–273.
14. **Мережковский, Д. С.** Лермонтов. Поэт сверхчеловечества / Д. С. Мережковский // Мережковский Д. С. Вечные спутники: Роман. Стихотворения. Литературные портреты. Дневник. – М. : Школа-Пресс, 1996. – С. 447–489.
15. **Маркович, В. М.** Лермонтов и его интерпретаторы / В. М. Маркович // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. Личность и творчество Михаила Лермонтова в оценке русских мыслителей и исследователей: Антология. – СПб. : РХГИ, 2002. – С. 7–50.

Юрина Наталья Геннадьевна

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра русской и зарубежной
литературы, Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарева (г. Саранск)

E-mail: elya@sura.ru

Yurina Natalya Gennadyevna

Candidate of philosophical sciences,
associate professor, sub-department
of Russian and foreign literature,
Mordovia State University
named after N. P. Ogarev (Saransk)

УДК 821.161.1-192-95:130.2:2

Юрина, Н. Г.

Осмысление творчества М. Ю. Лермонтова религиозно-философской критикой рубежа веков: концепции, полемики, формирование традиций / Н. Г. Юрина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 76–85.

В. А. ЖУКОВСКИЙ КАК ИНТЕРПРЕТАТОР БАЛЛАДЫ ТОМАСА КЭМБЕЛЛА «ДОЧЬ ЛОРДА УЛЛИНА»¹

Аннотация. В статье представлен анализ осуществленной В. А. Жуковским в 1833 г. интерпретации баллады известного английского поэта-баталиста Томаса Кэмпбелла «Дочь лорда Уллина» («Lord Ullin's Daughter», 1804, опублик. в 1809 г.). Если английский автор намеренно нагнетает географические подробности, тем самым создавая впечатление, что баллада сочинена на том самом берегу, где предположительно разворачивалось действие, то русский переводчик сознательно размывает топографию, опускает эффективно использованное Кэмпбеллом обстоятельное изображение местности, однако делает это с целью приближения описания к отечественному читателю. Жуковский сократил свой перевод, достигнув лаконичности и стремительности повествования, убрал избыточные детали, индивидуализировал и очеловечил персонажей (дав имена главным героям и персонифицировав безликого лодочника), усилил кэмпбелловские нечеткие звуковые образы, придавал последовательным действиям оригинала резкое начало и окончание, установил причинно-следственные связи.

Ключевые слова: Томас Кэмпбелл, русско-английские литературные и историко-культурные связи, художественный перевод, поэзия, межкультурная коммуникация, рецепция, традиция.

Abstract. The article deals with the analysis of the interpretation of the famous Thomas Campbell's ballad «Lord Ullin's Daughter» (which was published in 1809) made by V. A. Zhukovsky in 1833. The English author intentionally gives geographical details and it helps him to make an impression that the ballad was created on the shore where the action took place, while the Russian interpreter doesn't give many topographical descriptions and misses the detailed description of the place which was effectively made by Campbell in order to make this composition more understandable for Russian readers. V. A. Zhukovsky made his translation shorter, reached the laconicism and impetuosity of the narration, deleted extra details, made the main characters more individual, gave them proper names, made stronger Campbell's illegible sound images, gave successive original actions the sharp beginning and final, found cause and effect connections.

Keywords: Thomas Campbell, Russian-English literary and historic-cultural connections, literary translation, poetry, inter-cultural communication, reception, tradition.

Т. Кэмпбелл обрел прижизненную славу благодаря поэмам «The Pleasures of Hope» («Радости надежды») и «Gertrude of Wyoming» («Гертруда из Вайоминга»), однако впоследствии был оценен преимущественно за военные

¹ Статья подготовлена по проекту НК-403(5)п «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствознание», выполняемому в рамках мероприятия 1.3.2 «Проведение научных исследований целевыми аспирантами» мероприятия 1.3 «Проведение научных исследований молодыми учеными – кандидатами наук и целевыми аспирантами в научно-образовательных центрах» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы».

песни («Ye Mariners of England» («Вам, моряки Англии»), «The Battle of the Baltic» («Битва на Балтике»), «Hohenlinden» («Гогенлинден»)), а также за баллады, создававшиеся с учетом литературной «моды» эпохи. Шотландский поэт обратился к балладному жанру уже в самом начале своей литературной карьеры, создав в 1795 г., едва достигнув шестнадцатилетнего возраста, первый вариант своего известного произведения «Lord Ullin's Daughter» («Дочь лорда Уллина»). Интерес к народным преданиям пробуждали в будущем поэте, наряду с его матерью, и жители скалистых Внутренних Гебрид (Inner Hebrides), архипелага у западных берегов Шотландии, где в неприкосновенности сохранялись многие обычаи и традиции предков, которые мог наблюдать юный Кэмпбелл.

В те же годы, как и многие из соотечественников, Кэмпбелл увлекся Оссианом Дж. Макферсона, начал собирать, литературно обрабатывать и издавать народные песни и легенды. Следует признать, что первые попытки собрать фольклорные произведения были предприняты в Британии еще в начале XVIII в., когда Дж. Уотсон опубликовал три тома «Избранной поэзии» («Choice Collection», 1706–1711), содержавшие, наряду с сочинениями профессиональных поэтов, народные песни и баллады, однако только с 1760 г., когда увидел свет сборник кельтских народных песен Дж. Макферсона «Фрагменты собрания древней поэзии нагорья Шотландии или переведенные с гаэльского или ирландского паэльского языков» («Fragments of Ancient Poetry Collection in the Highlands of Scotland or Translated from the Gaelic or Erse Language»), послуживший основой для знаменитых песен Оссиана, интерес к народным истокам стал в Британии особенно сильным. В 1765 г. вышел фольклорный сборник Т. Перси «Памятники старинной английской поэзии» («Reliques of Ancient English Poetry»), опираясь на который поэты последующих поколений создавали самостоятельные произведения, во многом возрождавшие народные оригиналы и способствовавшие развитию новых литературных веяний.

Народные и литературные баллады, характеризуясь драматичностью событий, динамизмом действия, наличием конфликтной ситуации с трагической развязкой, затрагивали необычные эмоционально-психические состояния героев, представляли их поведение в переломные моменты жизни, причем делали это с характерным акцентом на таинственности, недоговоренности, придававшим повествованию определенную фрагментарность. В числе классификаций литературных баллад, предложенных в разные годы Ч. Джонсоном [1, р. 74–75], О. Л. Мощанской [2, с. 76–88], Дж.-М. Лосом [3, р. 193], М. П. Сиповской [4, с. 6] и А. И. Журавлевой [5, с. 13–20], последние две представляются наиболее удачными. М. П. Сиповская различает ложно-антикварную (историческую) балладу, являющуюся эстетическим переосмыслением рыцарских баллад средневековья, и пасторально-сентиментальную (любовную) балладу, представляющую собой слияние фольклорной и литературной традиций, источником которых являются народные лирические песни. А. И. Журавлева выделяет соответственно историческую балладу, т.е. такую, в которой исторические события преломляются через судьбу отдельной личности, и легендарную балладу, не связанную с конкретным историческим фактом, но воплощающую определенные моральные категории, такие как любовь, верность, коварство, месть, бунтарство, гордость, кротость, смирение, покорность судьбе [5, с. 14]. На наш взгляд, первая из классификаций в

большей мере соответствует западноевропейскому (в том числе и английскому) фольклорному и литературному материалу, тогда как вторая преимущественно опирается на русский фольклор и литературу.

Среди пятнадцати баллад, созданных Томасом Кэмпбеллом, можно встретить как ложно-антикварные, так и пасторально-сентиментальные произведения. Создание Кэмпбеллом ложно-антикварных баллад обусловливалось конкретными историческими событиями: битвой между шотландцами и англичанами в 1297 г. («Плач по Уолессу» («The Dirge of Wallace», 1795)), якобитским восстанием 1745 г. («Пророчество Локаэлю» («Lochiel's Warning», 1801)), сражением между ирландцами и англичанами 1315 г. («Дитя О'Коннора» («O'Connor's Child», 1809)), Ронсевальской битвой в 778 г. («Храбрый Роланд» («The Brave Roland», 1820)), нашествием язычников-датчан на шотландский остров Малл («Реуллура» («Reullura», 1824)). В каждом из этих произведений, во многом решавших вопросы национальной политики (в частности, проводивших мысль о единстве культурного наследия Англии и Шотландии, опровергавших тезис о варварстве северных германских народов), события являются фоном, обстоятельствами, которые прямо или косвенно определяют судьбу героев, чьим действиям уделяется основное внимание. Каждая из ложно-антикварных баллад Кэмпбелла снабжена пространными комментариями, не только вводящими читателя в курс исторических событий, но и придающими повествованию достоверность. В этих балладах Кэмпбелл прибегает к разнообразной строфике и рифме: куплет с рифмовкой *aa* («Пророчество Локаэлю»), чередующиеся катрен и пятистишие с рифмовкой *абаб/абааб* («Плач по Уолессу»), секстет с рифмовкой *аабввб* («Храбрый Роланд»), четырнадцатистишие с рифмовкой *абабвгвгддеежжзз* («Реуллура»), шестнадцатистишие с рифмовкой *абабвгвгддеежжзз* («Дитя О'Коннора»). Ложно-антикварные баллады Кэмпбелла значительны по объему, что сближает их с поэмами, однако, в отличие от поэм, их характеризуют фрагментарность повествования, динамизм и насыщенность действия. Преобладание прямой речи приводит, в частности, к тому, что кэмпбелловская баллада «Пророчество Локаэлю» полностью написана в форме диалога, а в балладе «Дитя О'Коннора» двенадцать строк из шестнадцати занимает монолог героини. Пасторально-сентиментальных баллад у Кэмпбелла больше («Раненый гусар» («The Wounded Hussar», 1797), «Арфист» («The Harper», 1797), «Гильдерой» («Gilderoy», 1799), «Дочь лорда Уллина» («Lord Ullin's Daughter», 1804), «Турчанка» («The Turkish Lady», 1804), «Гленара» («Glenara», 1809), «Лодка-призрак» («The Spectre Boat», 1822), «Адельгита» («Adelgitha», 1822), «Граф Марч» («Earl March», 1822), «Риттер Банн» («Ritter Bann», 1824)), причем практически все они написаны катреном с перекрестной рифмой *абаб*; исключение составляет только баллада «Лодка-призрак», в которой стихи катренов рифмуются смежно *аабб*. Все пасторально-сентиментальные баллады Кэмпбелла посвящены описанию любовных переживаний, сосредоточивают внимание более на чувствах, нежели на действиях героев.

Несмотря на то, что большинство историков английской литературы обходят молчанием балладное творчество Кэмпбелла, в отдельных исследованиях оно названо лучшей частью наследия поэта, основой его литературной известности [6, р. 86], соотнесено с произведениями В. Скотта, во многом предвосхищенными кэмпбелловскими сочинениями [7, р. 31]. Известно, что В. Скотт опубликовал свой первый сборник фольклорных и литературных

баллад «Песни шотландской границы» в 1802 г., тогда как ранние баллады Кэмпбелла «Раненый гусар» (1797), «Арфист» (1797) и «Гильдерой» (1799) были впервые изданы вместе с поэмой «Радости надежды» в 1799 г.; самая первая кэмпбелловская баллада «Плач по Уоллесу» (1795), не воспринимавшаяся автором в качестве законченного произведения, увидела свет только в 1840 г. в книге У. Бити «Жизнь и переписка Томаса Кэмпбелла». Обращение Кэмпбелла на рубеже XVIII–XIX вв. к произведениям двух разных жанров – описательно-дидактической поэме и балладе – подчеркивало две тенденции, характеризовавшие творчество и взгляды поэта на протяжении всей его жизни: приверженность классицистическим традициям и следование романтическим принципам. Баллады, позволявшие поэту отразить эмоциональные аспекты человеческой жизни, передать неповторимо-индивидуальные чувства и переживания, создавались им, в большинстве своем, в начале творческого пути – в период до 1809 г. и были основаны на вызывавших общественный резонанс национальных сюжетах. В кэмпбелловских балладах нашли отражение поэтичность восприятия, профессиональное владение стихом, умение показать простые и вместе с тем сильные эмоции, причем простота, незатейливость лексики оградили поэта от свойственных его поэмам риторики и склонности к классицистическим абстракциям.

Стремясь, в подражание «Песням шотландской границы» В. Скотта, подготовить собственное собрание народных баллад и песен в оригинальной обработке, Кэмпбелл создал баллады «Дочь лорда Уллина» (1804, опубликована в 1809 г.) и «Дитя О’Коннора» (1809), рассказывавшие о трагической любви женщин, ставших жертвами жестокости своих родственников, противившихся их сердечному выбору. В данном случае любовь оказывалась не только главным содержанием романтической баллады, но и «высшим содержанием жизни», характеризовалась стихийностью, способностью не считаться с препятствиями, приносить как радость, так и величайшее горе, причем противниками любящих, согласно верному наблюдению В. М. Жирмунского, становились «отцы и братья – хранители чести девушки» [8, с. 92].

Знаменитая баллада Кэмпбелла «Дочь лорда Уллина», характеризуя которую Л. Хирн утверждал, что «можно разобрать любую строфу <...> на части, как часовой механизм, полюбоваться мастерством и сложить снова, так и не найдя недостатков» [9, с. 641], была основана на услышанном поэтом во время посещения в 1795 г. острова Малл (Mull) – одного из самых больших островов Внутренних Гебрид – шотландском предании о попытке тайного бегства влюбленных – горного вождя с острова Альва и дочери лорда Уллина, закончившейся их гибелью во время переправы через озеро в шторм. Разъяренному лорду Уллину было суждено оказаться вместе со своими людьми на берегу как раз в тот момент, когда возлюбленные навсегда погрузились в пучину вод. «Дочь лорда Уллина», подобно другим балладным текстам Кэмпбелла, характеризовалась большой динамичностью, а также преобладанием прямой речи: восемь из четырнадцати строф произведения представляли собой слова горца, его возлюбленной, паромщика и лорда.

В. А. Жуковского привлекла в балладе Кэмпбелла тема запретной несчастной любви, волновавшая его на протяжении всей жизни. Согласно дневнику русского поэта, он начал и завершил перевод кэмпбелловского произведения в течение двух дней – 8 и 9 января 1833 г., находясь на берегу Женевского озера. Перевод был впервые напечатан в четвертом томе «Библиотеки

для чтения» за 1834 г. с пометой «Верне. 10/22 января 1833». Следует отметить, что среди осуществленных Жуковским интерпретаций сочинений английских авторов, таких как Т. Грей [10, р. 207–286], О. Голдсмит, Дж. Драйден, А. Поуп, Р. Саути, Дж.-Г. Байрон, Т. Мур, В. Скотт, баллады занимали наиболее значительное место, о чем, в частности, свидетельствует внесенный русским поэтом в начале лета 1831 г. на форзац тринадцатого тома произведений Р. Саути список созданных в разные годы произведений балладного жанра [11, с. 473–474]; всего же в 1808–1833 гг. Жуковским было написано 39 баллад, из которых только две («Эолова арфа» (1814), «Узник» (1819)) являлись полностью оригинальными, остальные опирались на сочинения немецких и английских авторов – Ф. Шиллера, Л. Уланда, И.-В. Гете, Р. Саути, В. Скотта, Д. Маллета и др.

В балладе «Дочь лорда Уллина» Кэмпбелл использовал чередование четырехстопного ямба с мужской рифмой и трехстопного ямба с женской рифмой. Литературность придает балладе неизменная регулярность ритма, постоянство рифм и длины строк, причем возникающую в связи с этим некоторую монотонность нарушают внутренние рифмы «word» – «bird», «glen» – «men», «dismay'd» – «shade», «wild» – «child» в шестой, восьмой, двенадцатой и четырнадцатой строках соответственно. Конечные рифмы в данном произведении, как в некоторых других балладах Кэмпбелла, часто неточные, например «tarry» [ˈtæri] – «ferry» [ˈferi] в первой и шестой строках, «teady» [ˈredi] – «lady» [ˈleidi] в пятой строке, «wind» [wind] – «men» [men] в восьмой строке. В шестой и четырнадцатой строках кэмпбелловского произведения рифма отсутствует («bird» [bɜːd] – «white» [waɪt], shore [ʃoː] – child [tʃaɪld]).

Жуковский сохранил перекрестную рифму оригинала *abab* (*a* – мужская рифма, *b* – женская рифма, заканчивающаяся дополнительным безударным слогом), однако использовал только четырехстопный ямб, отказавшись от чередования четырехстопного и трехстопного ямба. Мастерство Жуковского в выборе рифм существенно превосходит кэмпбелловское; пожалуй, только в третьей строке рифма «вода» – «беда» вызывает вопрос, хотя технически и она вполне приемлема. Вместе с тем переводчик отказался от использования внутренних рифм; внутренняя рифма в пятой строке («сильней» – «злей»), очевидно, является случайной. Если в английском оригинале Кэмпбелла четырнадцать строф, то в переводе Жуковского – всего одиннадцать, что придает русскому повествованию большую стремительность и динамизм.

Кэмпбелл начинает свою балладу с представления безымянного героя, находящегося на берегу озера и обращающегося к лодочнику с просьбой о переправе: «A chieftain, to the Highlands bound, / Cries, «Boatman, do not tarry!» [12, р. 20] [Вождь, по направлению к Горной границе, / Кричит: «Лодочник, не медли!】. Жуковский же прежде всего представляет внешний мир, на фоне которого разворачивается трагедия несчастных влюбленных, окружающую природную действительность, за которой в его интерпретации оказывается и первое («Был сильный вихор, сильный дождь; / Кипя, ярилася пучина» [13, с. 290]), и последнее слово («Но грозно раздалась пучина, / И волны, челн пожрав, слились» [13, с. 291]). Русский переводчик мастерски использует описание нарастания бури для нагнетания трагических событий («...сколь ни зла пучина» [13, с. 290], «Гроза сильней, пучина злей» [13, с. 290]; «...челноком / Седая бездна овладела» [13, с. 290]; «И смерть отвсюду им: открыт / Пред ними зев пучины» [13, с. 291]; «Ревет гроза, черна как ночь»

[13, с. 291]), причем водная стихия пугающе характеризуется им как «бездна», «пучина», а состояние природы получает отражение в слове «гроза». Подчеркивая буйство вод, переводчик использует глаголы с семантическим оттенком агрессии «яриться», «пожирать», эпитет «седая», придающий описанию мрачность и напоминающий о смерти, и метафору «зев пучины», призванную соотнести разбушевавшиеся воды с пастью хищного зверя, что не упустит своей жертвы. Описывая грозу, Жуковский прибегает к повтору прилагательного в стихе «сильный вихор, сильный дождь» и к сравнению грозы с ночью («гроза черна, как ночь»); также он использует сравнительную степень прилагательных («сильней», «злей»), подчеркивая ярость грозы и водной стихии.

В балладе Кэмпбелла первое упоминание о шторме появляется только в словах лодочника во второй строфе: «Now who be ye would cross Lochgoyle, / This dark and stormy weather?» [12, p. 20] [Теперь, кто, есть ты, чтобы пересечь Лох-Гойл, / В эту темную и бурную погоду?]. Жуковский при переводе этих стихов использует прием параллелизма, помогающий показать настойчивость попыток лодочника отговорить влюбленную пару от рискованной переправы: «Ты видишь ли, как зла вода? / Ты слышишь ли, как волны громки?» [13, с. 290]. Переводчик вместе с тем намеренно опускает название шотландского озера Лох-Гойл, не желая отвлекать читательское внимание от драматических событий, причем делает это даже несмотря на то обстоятельство, что географические подробности являются сильной стороной английского оригинала, создают впечатление, что автор сочинил свою балладу на том самом берегу, где предположительно разворачивалось действие. Хотя определенная авторская расплывчатость описания и не дает возможности проследить маршрут бегства влюбленных, определить их точное место нахождения, кэмпбелловская точность в назывании мест вынуждает читателя обратиться к карте или к географическому справочнику. Это ощущение конкретности места действия вытекает из аутентичности названий: вождь острова Альва («the chief of Ulva's isle») и дочь лорда Уллина («Lord Ullin's daughter»), идущие по направлению к горной границе («to the Highlands bound»), спасаются от преследования в течение трех дней («three days») и просят лодочника перевезти их на пароме («to row us o'er the ferry») через Лох-Гойл (Lochgoyle; другое название – Лох-на-Кил (Loch na Keal)) – морское озеро на западе острова Малл (Mull), второго по величине острова Внутренних Гебрид, находящихся, в противоположность Внешним Гебридам, вблизи западных берегов Шотландии [14, p. 440]. Известно, что Альва (Ульва; Ulva) – небольшой остров в устье Лох-на-Кил; следовательно, паром должен был перевести героев через пролив между Маллом и Альвой [14, p. 693]. Учитывая, что влюбленные бежали в течение трех дней, можно предположить, что вождь пытался скрыться с большого острова Малл, обрести прибежище на родном ему маленьком острове Альва. Впрочем, сообщая, что беглецы направляются к «горной границе» («Highlands bound»), Кэмпбелл вряд ли подразумевал Альву как конечный пункт их бегства, поскольку использованный им термин предполагал в себе совокупное множество островов Внутренних Гебрид [15, p. 349].

Если у Кэмпбелла горный вождь безымянен до самого конца, то у Жуковского он сразу же получает имя Рино: «Ко берегу Рино, горный вождь, / Примчался с дочерью Уллина» [13, с. 290]. Говоря об Уллине, переводчик опускает его дворянский титул, неоднократно упомянутый Кэмпбеллом

(«lord» («лорд»)). Героиня Жуковского, в отличие от кэмпбелловской, имеет имя Мальвина, однако оно появляется не сразу, а в процессе повествования, в девятой строфе перевода, в реплике испуганного, отчаявшегося Уллина, зывающего к дочери: «Мое дитя, назад, назад! / Прощенье! возвратись, Мальвина!» [13, с. 291]. Имена для героев своего перевода Жуковский заимствовал из оссиановских произведений в обработке Дж. Макферсона, оказавших после их появления огромное влияние как на европейскую, так и на русскую литературу [16]. Единственный герой баллады Кэмпбелла, имеющий имя, – это сам лорд Уллин. Отметим, что Уллин (Ullin) – название/имя, использованное Макферсоном в его цикле стихотворений Оссиана как синоним Ольстера (Ulster), а также как имя барда в эпической поэме «Фингал» («Fingal: An Epic Poem»). Вероятнее всего, именно из «Фингала» имя Уллина и было заимствовано Кэмпбеллом.

Несомненно, Жуковский был знаком с оссиановскими текстами и, справедливо считая, что именно они являлись первоисточником для Кэмпбелла, взял из них имена возлюбленных для своего перевода. К тому же в России в начале XIX в. был особенно популярен выполненный Е. И. Костровым перевод французского издания оссиановских текстов Макферсона «Оссиан, сын Фингалов, бард третьего века: Гальские стихотворения» (М., 1792; 2-е изд. – СПб., 1818), в котором имена Рино и Мальвина использовались наиболее часто. Жуковский не идентифицирует своего героя как «вождя острова Альва» («the chief of Ulva's isle»), представляя его в первой строфе «Рино, горный вождь» и позже в шестой строфе снова называя его «Рино». В эпической поэме Макферсона «Фингал» Рино (Ryno), младший из сыновей Фингала, убит, и отец оплакивает его безвременную смерть: «But, Ryno, thou art low indeed! thou hast not received thy fame. Ullin, strike the harp for Ryno; tell what the chief would have been» [17, с. 82] [Но, Рино, ты глубоко действительно! ты не получил твоей славы. Уллин, сыграй на арфе в честь Рино; расскажи, каким вождь был]. В предисловии к четвертой книге «Фингала» объяснена ее адресованность некоей Мальвине, «дочери Тоскара»: «This book, as many of Ossian's other compositions, is addressed to the beautiful Malvina, the daughter of Toscar» [17, с. 61] [Эта книга, как и многие другие сочинения Оссиана, адресована прекрасной Мальвине, дочери Тоскара].

В произведении Кэмпбелла «вождю острова Альва» потребовался пространственный монолог (третья и четвертая строфы), чтобы объяснить причины казавшихся столь поспешными действий: «And fast before her father's men / Three days we've fled together, / For should he find us in the glen, / My blood would stain the heather. / His horsemen hard behind us ride, / Should they our steps discover, / Then who will cheer my bonny bride / When they have slain her lover?» [12, р. 20] [И быстро впереди людей ее отца / Три дня мы бежим вместе, / Ибо, если он найдет нас в узкой горной долине, / Моя кровь окрасит вереск. / Его всадники яростно позади нас скачут, / Если они наши следы обнаружат, / Тогда кто утешит мою прекрасную невесту, / Когда они убьют ее возлюбленного?]. Жуковский сократил этот фрагмент кэмпбелловской баллады до одной строфы, тем самым усилив ощущение спешки: «Рыбак, прими нас в твой челнок; / Рыбак, спаси нас от погони; / Уллин с дружиной не далек: / Нам слышны крики; мчатся кони» [13, с. 290]. Особую выразительность описанию придало анафорическое обращение к рыбаку, а также использование звукописи в последнем стихе второй строфы с целью воссоздания атмосферы по-

гони. При этом в русской интерпретации был утрачен ряд значимых для английского оригинала деталей, в частности, указания на продолжительность побега («three days» – «три дня») и местонахождение влюбленных («in the glen» – «в узкой горной долине»). Также переводчик опустил фрагмент текста с глаголами сослагательного наклонения, показывавший возможность развития событий в случае отказа лодочника от переправы.

В интерпретации Жуковского ничего не говорится о предложении вождя оплатить переправу («And I'll give thee a silver pound / To row us o'er the ferry» [12, p. 20] [И я дам тебе серебряный фунт, / Чтобы перевести нас на пароме]) и об отказе лодочника от вознаграждения, призванном показать, что простого рыбака не привлекают ни «серебро яркое» («silver bright»), ни «красивая леди» («winsome lady»), что им движет только человеческое сострадание. В противоположность кэмпбелловскому разговорчивому лодочнику, которому понадобилось семь стихов, чтобы выразить свое согласие перевезти влюбленных («I'll go, my chief, I'm ready, / It is not for your silver bright, / But for your winsome lady. / And, by my word! the bonny bird / In danger shall not tarry, / So, though the waves are raging white, / I'll row you o'er the ferry» [12, p. 20] [Я поеду, мой вождь, я готов, / Это не ради вашего серебра яркого, / А ради вашей прекрасной леди. / И, мое слово! красивая птица / В опасности не должна пребывать, / Так, хотя волны бушуют белые, / Я перевезу вас на пароме]), рыбак Жуковского немногословен: «Садитесь, в добрый час; плывем» [13, с. 290]. Тем не менее, безликий лодочник оригинала «hardy Highland wight» («смелый / мужественный / отважный / храбрый горный человек / существо») получил в интерпретации русского поэта индивидуализацию и персонафикацию в образе рыбака. Также Жуковский дополнил перевод репликой рыбака относительно ненадежности лодки: «Пускаться плыть теперь беда: / Мой челн не крепок, весла ломки» [13, с. 290].

Жуковский объединил седьмую и восьмую строфы баллады Кэмпбелла в одну, пятую строфу: «By this the storm grew loud apace, / The water-wraith was shrieking; / And in the scowl of heaven, each face / Grew dark as they were speaking. / But still as wilder blew the wind, / And as the night grew drearier, / Adown the glen rode armed men, / Their trampling sounded nearer» [12, p. 20] [К этому моменту шторм стал громким быстро, / Водный дух вопил; / И в угрюмом виде небес каждое лицо / Становилось темным, в то время как они говорили. / Но тихим, в то время как более дико дул ветер, / И в то время как ночь становилась более угрюмой, / Вниз по долине реки скакали вооруженные люди, / Их топот звучал ближе] – «Гроза сильней, пучина злей, / И ближе, ближе шум погони; / Им слышен тяжкий храп коней, / Им слышен стук мечей о брони» [13, с. 290]. Переводчик не только сконцентрировал пространное кэмпбелловское описание приближения бури и погони, но и трансформировал его: у Кэмпбелла оно следует за согласием лодочника на опасную переправу, а у Жуковского – предшествует уступке рыбака, тем самым принося облегчение беглецам. Жуковский также оставил без внимания элемент мистицизма, придающий драматизм тексту английского подлинника. Среди шума волн влюбленные у Кэмпбелла слышат зловещий звук – вопль водного духа («the water-wraith was shrieking» [водный дух вопил]), предсказывающий их гибель. Преследователи влюбленных, согласно кэмпбелловскому оригиналу, вооружены («armed»), однако единственный звук, исходящий от них, – топот («trampling») лошадей. Жуковский усиливает впечатление от приближения погони, используя выражения «тяжкий храп коней» и

«стук мечей о брони». К тому же он дважды повторяет во втором стихе пятой строфы лексему «ближе» и прибегает к использованию анафоры в двух последних стихах строфы.

В балладе Кэмпбелла очень четко прорисован образ героини. Фраза лодочника «winsome lady» («прекрасная леди») и его сравнение девушки с «красивой птицей» («bonny bird») свидетельствуют о ее яркой внешности. Особенности решительного характера дочери Уллина раскрыты в ее реплике, обращенной к лодочнику: «O haste thee, haste!» the lady cries, / «Though tempests round us gather; / I'll meet the raging of the skies, / But not an angry father» [12, p. 20] [«О поспеши, поспеши!» – леди кричит, – / «Хотя бури вокруг нас собираются; / Я встречу ярость небес, / Но не разгневанного отца]. Именно девушка, страх которой усилен яростью отца, первой осмеливается на переправу. Решительность, готовность к действию, как отмечает О. Л. Мощанская, являются отличительными чертами героев английских литературных баллад [2, с. 87]. Выбирая в своем переводе местоимение «нас», Жуковский, в отличие от Кэмпбелла, не приписывает девушке реплику, обращенную к лодочнику («Рыбак, рыбак, подай свой челн; / Спаси нас: сколь ни зла пучина, / Пощада может быть от волн – / Ее не будет от Уллина!» [13, с. 290]); исходя из общей тональности повествования можно предполагать, что эти слова принадлежали вождю, тогда как Мальвина, относительно красоты которой у Жуковского можно только догадываться, осталась безмолвной. Если героиня Кэмпбелла до конца остается преданной своей любви, о чем свидетельствуют стихи, описывающие сцену гибели влюбленных («For sore dismay'd, through storm and shade, / His child he did discover: / One lovely hand she stretch'd for aid, / And one was round her lover» [12, p. 21] [Ибо боль привела в смятение, сквозь шторм и полумрак, / Своего ребенка он действительно обнаружил: / Одну прекрасную руку она простерла за помощью, / А другой обняла своего возлюбленного]), то героиня Жуковского, словно забыв о горном вожде, соотносит возможность спасения только с личностью своего отца («Сквозь пену их он видит дочь / С простертыми к нему руками» [13, с. 291]).

Жуковский конкретизировал образ лорда, сравнив героя с бурей и тем самым показав неминуемость гибели влюбленных либо от сил разбушевавшейся природы, либо от рук отца девушки: «Уллин, как буря, беспощадный» [19, с. 291]. При интерпретации строк оригинала «Lord Ullin reach'd that fatal shore, / His wrath was changed to wailing» [12, p. 21] [Лорд Уллин достиг того рокового берега, / Его гнев сменился на причитания] образ Уллина представлен переводчиком более выпукло, с учетом большего числа эмоциональных оттенков: «Уллин ко берегу прискакал; / Он видит: дочь уносят волны; / И гнев в груди его пропал, / И он воскликнул, страха полный» [13, с. 291]. Как видим, вместо нейтрального английского глагола «reach» («достичь») Жуковский использовал глагол «прискакать» с отчетливо выраженным значением стремительности, вместо герундия «wailing» («причитания, стенания, оплакивания, продолжительный скорбный крик, вопль») – инверсивную синтагму «страха полный».

Обращенные к дочери мольбы отца, составившие основу тринадцатой строфы английского подлинника («Come back! come back!»... / <...> / «And I'll forgive your Highland chief, / My daughter! oh, my daughter!» [12, p. 21] [«Вернись! вернись!»... / <...> / «И я прощу твоего горного вождя, / Моя дочь! о, моя дочь!]), в несколько усеченном виде приведены Жуковским два-

жды – в девятой («Мое дитя, назад, назад! / Прощенье! возвратись, Мальвина!» [13, с. 291]) и в одиннадцатой, заключительной строфе («О, возвратись, возвратись!» [13, с. 291]), что призвано акцентировать внимание на отчаянии Уллина. Переводчик мастерски сохранил повторы в речи Уллина, тем самым показав всю безнадежность, безвыходность той жизненной ситуации, в которой он оказался.

Кэмпбелловская баллада завершается трагически: «'Twas vain: the loud waves lash'd the shore, / Return or aid preventing; / The waters wild went o'er his child, / And he was left lamenting» [12, p. 21] [Это было напрасно: громкие волны захлестнули берег, / Возврат или помощь предотвращая; / Волны дикие накрыли его ребенка, / И он остался плачущим]. Вместо английского глагола «lash» («несться, мчаться, ринуться, набрасываться, нападать, хлестать, сильно ударять»), показывающего стремительность, резкость действия, Жуковский использовал «хищный» глагол «пожирать», значительно усиливший экспрессивность финала: «Но грозно раздалась пучина, / И волны, челн пожав, слились / При крике жалобном Уллина» [13, с. 291].

Исследователи переводного творчества Жуковского К. Обер и В. Обер отмечают в своей статье, что, «как часто бывает у Жуковского, его перевод «Дочери лорда Уллина» превосходит оригинал» («as is frequently the case with Zhukovskij, his translation of «Lord Ullin's Daughter» proves to be superior to the original» [18, p. 81]). Действительно, русский переводчик размыл кэмпбелловскую топографию, опустив эффективно использованные английским поэтом обстоятельное изображение местности и точность в географических названиях, но прибегнул к этому ради отечественного читателя. Он сократил свой перевод, достигнув лаконичности и стремительности повествования, убрал избыточные детали, углубил нередко нечеткие и неопределенные кэмпбелловские описания, индивидуализировал и очеловечил персонажей (дав имена главным героям и персонифицировав безликого лодочника), усилил кэмпбелловские нечеткие звуковые образы, придал последовательным действиям оригинала резкое начало и окончание, установил причинно-следственные связи. Русский перевод также отличают привнесенные Жуковским анафоры, параллелизмы, четкая прорисовка образов природного мира.

Список литературы

1. **Johnson, Ch.** Forms of the English Poetry / Ch. Johnson. – N. Y. : Dutton, 1904. – 514 с.
2. **Мощанская, О. Л.** К вопросу об определении жанра английской баллады. Литературные связи и традиции / О. Л. Мощанская // Ученые записки Горьковского государственного университета. – 1966. – Вып. 74. – С. 76–88.
3. **Phelps, W. L.** The Beginnings of the English Romantic Movement: A Study in the 18th Century Literature / W. L. Phelps. – N. Y. : Norton, 1968. – 404 p.
4. **Сиповская, М. П.** Литературная баллада и литературное возрождение в Англии первой половины XVIII века : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Сиповская М. П. ; ЛГУ им. А. А. Жданова. – Л., 1977. – 16 с.
5. **Журавлева, А. И.** Влияние баллады на позднюю лирику Лермонтова / А. И. Журавлева // Вестник Московского университета. – 1981. – № 1. – С. 13–20. – (Серия 10, Филология).
6. **Symons, A.** The Romantic Movement in the English Poetry / A. Symons. – N. Y. : Phaeton Press, 1969. – 540 p.
7. **Courthope, W. J.** History of the English Poetry: In 6 v. / W. J. Courthope. – N. Y. : Russell, 1962. – V. 6. – 388 p.

8. **Жирмунский, В. М.** Английские народные баллады / В. М. Жирмунский // Английские и шотландские народные баллады. – М. : Наука, 1973. – С. 87–100.
9. **Hearn, L.** Complete Lectures on Poets / L. Hearn. – Tokyo : Hokuseido, 1934. – 416 p.
10. **Топоров, В. Н.** «Сельское кладбище» Жуковского: к истокам русской поэзии / В. Н. Топоров // Russian Literature: North-Holland Publishing Company. – 1981. – Т. X. – P. 207–286.
11. **Костин, В. М.** В. А. Жуковский – читатель Р. Саути / В. М. Костин // Библиотека В. А. Жуковского в Томске : в 3 ч. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1984. – Ч. 2. – С. 450–479.
12. The Complete Poetical Works of Thomas Campbell. – London : Henry Frowde, 1907. – 208 p.
13. **Жуковский, В. А.** Уллин и его дочь / В. А. Жуковский // Шотландская литература. – М. : Терра – Книжный клуб, 2003. – С. 290–291.
14. Gazetteer of the British Isles. – Edinburgh : J. Bartholomew & Son Ltd, 1943. – 616 p.
15. Encyclopaedia Britannica. – London : Forthcoming, 2009. – 1032 p.
16. **Левин, Ю. Д.** Оссиан в русской литературе: Конец XVIII – первая треть XIX в. / Ю. Д. Левин. – Л. : Наука, 1980. – 280 с.
17. The Poems of Ossian, translated by James Macpherson. – London : Sir Richard Phillips, 1822. – 172 p.
18. **Ober, K. H.** Zhukovskij's Translation of Campbell's «Lord Ullin's Daughter» / K. H. Ober, W. U. Ober // Germano-Slavica. A Canadian Journal of Germanic and Slavic Comparative and Interdisciplinary Studies. – 2005. – № 1. – P. 73–81.

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 the pedagogical education, Russian Writers' Union member, Russian Journalists' Union member

Комольцева Елена Викторовна

преподаватель, кафедра перевода и переводоведения, Пензенская государственная технологическая академия

E-mail: elena-komolceva@yandex.ru

Komoltseva Elena Viktorovna

Lecturer, sub-department of interpretation and translational science, Penza State Technological Academy

УДК 820

Жаткин, Д. Н.

В. А. Жуковский как интерпретатор баллады Томаса Кэмпбелла «Дочь лорда Уллина» / Д. Н. Жаткин, Е. В. Комольцева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 86–96.

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ПЕТЕРБУРГ» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА А. БЛОКА

Аннотация. Статья посвящена моделированию концепта «Петербург», одного из важнейших компонентов концептосферы русской культуры, в творчестве поэта Серебряного века А. Блока. Проведенный анализ показывает когнитивную сформированность и устойчивость исследуемого концепта в сознании поэта. В структуре концепта преобладает энциклопедическое поле с объемной описательной зоной, достаточно объемный образный компонент, ярко выражен неэценочный характер.

Ключевые слова: когнитивное исследование, художественная картина мира, семантико-когнитивный метод, разработка модели концепции.

Abstract. The article deals with making a model of the concept “Petersburg”, one of the major components of the Russian culture’s conceptosphere, in works of the Silver Age’s poet A. Blok. The carried out analysis shows cognitive development and stability of the research concept in the poet’s mind. In the concept’s structure the encyclopedic field with extensional descriptive range prevails, a figurative component is extensional enough and non-evaluative nature is pronounced.

Keywords: cognitive research, artistic picture of the world, semantic-cognitive method, making a model of the concept.

Когнитивные исследования на современном этапе – интенсивно развивающееся научное направление, которое направлено на осмысление и познание действительности сознанием. Лингвокогнитивные исследования достигают этой цели лингвистическими методами.

Данное исследование посвящено изучению лексической объективации концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока и выполнено в рамках семантико-когнитивного метода, разрабатываемого научной школой Воронежского государственного университета [1, с. 74–81].

В статье с лингвокогнитивной точки зрения рассматривается индивидуально-авторский концепт «Петербург» в художественной картине мира А. Блока. «Петербург» – важнейший компонент концептосферы русской культуры и важнейший элемент концептосферы поэта Серебряного века.

Блоковский Петербург – явление совершенно уникальное в русской художественной картине мира. Осмыслить город и постичь его «душу», как считает Н. П. Анциферов, можно, рассматривая город в единстве всех сторон его жизни – сил природы, характера архитектурного пейзажа, быта населения и его духовной жизни [2, с. 28–44].

Задача данного исследования – моделирование концепта «Петербург» в поэзии А. Блока. Для этого проведена когнитивная интерпретация номинативного поля и выявлено 146 разных когнитивных признаков, образующих содержание концепта «Петербург» в поэзии А. Блока.

Метод полевого описания позволяет представить концепт «Петербург» в индивидуально-авторской концептосфере поэта следующим образом.

Ядро концепта – 35 % всех зафиксированных актуализаций концепта: *город 59, шумный 42, голоса людей 37, туманный 34, находится на Неве, огни, снежный 28, мрачный, сумрачный 24.*

Ближняя периферия – 39 %: молчаливый, затихающий 19, каменный 18, ненастная погода в городе, слабо освещенный, черный, ветренный 15, морской 14, столица России, сонный, безлюдный 13, светят окна 12, многолюдный 11, сожженный, дымящий 10, ночной, звуки дверей и окон зданий, пьяные люди 9, греховный, развратный, серый, адский, красный, мой родной 8, носит имя Петербург/Петроград, белые ночи 7, расположен на побережье Финского залива, звонят колокола, холодная Нева, весенний 6, Исаакиевский и Казанский соборы, таинственный, веселые люди, модный 5.

Дальняя периферия – 19,5 %: находится на севере, огромный, тревожный, работающий, мертвый, металлический, развлекающийся, пыльный, звуки животных, много полиции и городских, памятник Петру 4, город Петра, светливый, бледный, синий, поющий, узкие проходы, зеркальная Нева, солнечный, белый, слепой, непонятный, покорный, золотой, напоминает о Пушкине, острова, древний Сфинкс, находится на болоте, печальный, вечерний, нравственно искалеченный, Фонтанка 3, напоминает о Петре, звон ледохода, осенний, знойный, скучающий, пестрый, грязный, буржуйский, закрытый, великолепный, светлый, красив в мороз, находится на озерах, Екатеринин канал и другие каналы, курортный поселок Дюны, дачный поселок Лесной, дачный поселок Озерки, есть Аничков мост, Академия Наук, Средний проспект, 9 линия, 10 линия, несет опасность, грозный 2.

Крайняя периферия – 6,5 %: всемирно известный, безумный, удален от центра России, рыдающий, влюбленный, много транспорта, поглощает людей, революционный, успокаивает, погружен в заботы, праздничный, кисейные занавески, блестит, вонючий, добрый, вдохновляющий, самодержавный, нахальный, надменный, большевистский, дачный поселок Старая Деревня, станция Ланская, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт, Вольный остров, Елагин остров, Крестовский остров, Елагин мост, Зимний дворец, Петропавловская крепость, Новодевичий монастырь, Московская застава, здание Городской думы на Невском проспекте, сенат, музей восковых фигур на Невском, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», ресторан на станции Озерки, Коломяжский ипподром, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардиннотюлевая фабрика, скульптурная группа барона П. К. Клодта, мост через Пряжку, 7 линия, 8 линия, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь, набережная 1.

Анализ полевой структуры концепта в индивидуально-авторской концептосфере А. Блока отчетливо показывает, что концепт «Петербург» в сознании поэта является устойчивым когнитивным образованием, 74 % когнитивных признаков которого приходится на ядро и ближнюю периферию, и эти признаки устойчиво актуализируются в текстах. Яркость, многочисленность и рекуррентность когнитивных признаков ядра и ближней периферии концепта свидетельствуют о ценности, когнитивной сформированности и устойчивости концепта в сознании поэта, важности номинации этих признаков в поэтических текстах.

Образное содержание концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока включает перцептивные и когнитивные образные признаки. Перцептивные образные признаки возникают на основе восприятия предмета концептуализации органами чувств и являются в концепте «Петербург»

А. Блока самыми многочисленными и рекуррентными – всего 423 объективации из 794.

Перцептивный образ Петербурга включает 42 когнитивных признака.

Визуальные признаки: *туманный 34, огни 28, мрачный, сумрачный 24, каменный 18, слабо освещенный, черный 15, светят окна 12, сожженный, дымящий 10, ночной, серый, красный 8, белые ночи 7, весенний 6, металлический 4, бледный, синий, узкие проходы, белый, вечерний, золотой 3, пестрый, грязный, осенний, светлый 2, блестит, кисейные занавески 1.*

В концепте выделяется погруженность Петербурга во мрак и темноту, во мглу и туман (*туманный 34, мрачный, сумрачный 24, сожженный, дымящий 10, ночной 9, вечерний 3*). Для поэта важны цветовые образы Петербурга, установленные в концепте с помощью признаков: *черный 15, серый, красный 8, синий, белый 3, пестрый 2*. Такой признак концепта, как *белые ночи*, определяет географическое положение северной столицы, а признаки *каменный, металлический* отражают архитектурные особенности Петербурга – города, построенного на болотных топях из камня и металла. Эти признаки вполне традиционны для концепта «Петербург» как национального концепта и представлены также в петербургском тексте русской литературы.

Акустические признаки не менее значимы, чем визуальные, однако их меньше (8 когнитивных признаков, 122 объективации концепта): *шумный 42, голоса людей 37, молчащий, затихающий 19, звуки дверей и окон зданий 9, звонят колокола 6, звуки животных 4, поющий 3, звон ледохода 2.*

Выделяются акустические признаки, характеризующие Петербург как город разнообразных звуков (*шумный 42, звуки дверей и окон зданий 9*), как место, населенное людьми (*голоса людей 37*). Одновременно важным является признак, передающий городскую тишину: *молчащий, затихающий* (19 объективаций концепта, или 15,6 % от общего числа объективаций акустического образа).

Тактильные признаки (7 когнитивных признаков, 73 объективации концепта) отражают климатические условия Петербурга: *снежный 28, ненастная погода в городе, ветреный 15, холодная Нева 6, пыльный 4, солнечный 3, знойный 2.*

В рамках петербургского текста, в соответствии с традицией, в структуре образного компонента выделяются отрицательные и положительные природные явления [3, с. 312], своеобразно переосмысленные поэтом. Для А. Блока оказывается привлекательной «снежность» и «ветреность» холодного северного города (3 когнитивных признака, 49 объективаций, или 67,1 % от общего числа объективаций тактильного образа Петербурга): *снежный 28, ветреный 15, холодная Нева 6*. Менее частотны объективации концепта, характеризующие сырую, дождливую погоду (1 когнитивный признак, 15 объективаций концепта, или 20,6 % соответственно): *ненастная погода в городе 15*. Немногочисленны тактильные образы, характеризующие в художественной картине мира А. Блока летний город (3 признака, 9 объективаций концепта, или 12,3 % соответственно): *пыльный 4, солнечный 3, знойный 2*. Это объясняется фактами биографии поэта: в зимнее время А. Блок жил в Петербурге, а на лето уезжал в подмосковное Шахматово.

Обонятельный признак в концепте «Петербург» всего один, единичен он и в плане актуализации: *вонючий 1* (А. Блок имел в виду вонь петербургских дворов).

Когнитивный образ Петербурга включает метафорические и метонимические характеристики предмета концептуализации: *сонный 13, мертвый, тревожный 4, слепой, печальный, непонятный, покорный 3, скучающий, грозный 2, безумный, рыдающий, влюбленный, поглощает людей, нахальный, надменный 1* – всего 15 когнитивных признаков, 43 объективации концепта.

Концептуальные метафоры формируют когнитивный чувственно-наглядный образ, который наполняет концепт «Петербург» конкретным образным содержанием, закрепляющим его в универсальном предметном коде мышления. Переносные характеристики создают в художественной картине мира А. Блока антропоморфный образ города, обладающего определенными человеческими качествами: физическими (*сонный 13, мертвый 4, слепой 3*), психическими (*тревожный 4, печальный, непонятный 3, безумный 1*), моральными (*покорный 3, скучающий, грозный 2, поглощает людей, нахальный, надменный 1*), эмоциональными (*рыдающий, влюбленный 1*). Метафоризация наиболее полно передает индивидуальную художественную картину мира, репрезентируя творческое видение экстралингвистической ситуации в совокупности ее компонентов, отражая специфику ее преломления в сознании А. Блока.

Энциклопедическое поле концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока включает 72 признака, 256 актуализаций концепта: *город 59, находится на Неве 28, столица России 13, морской 14, пьяные люди 9, мой родной 8, носит имя Петербург/Петроград 7, расположен на побережье Финского залива 6, Исаакиевский и Казанский соборы, модный, веселье люди 5, находится на севере, работающий, памятник Петру 4, находится на болоте, острова, Фонтанка, древний Сфинкс, зеркальная Нева, город Петра, напоминает о Пушкине 3, напоминает о Петре, находится на озерах, закрытый, Екатеринин канал и другие каналы, несет опасность, буржуйский, курортный поселок Дюны, дачный поселок Лесной, дачный поселок Озерки, Аничков мост, Академия Наук, Средний проспект, 9 линия, 10 линия 2, удален от центра России, всемирно известный, погружен в заботы, революционный, самодержавный, большевистский, дачный поселок Старая Деревня, станция Ланская, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт, Елагин мост, Вольный остров, Елагин остров, Крестовский остров, Московская застава, Новодевичий монастырь, Зимний дворец, Петропавловская крепость, скульптурная группа барона П. К. Клодта, здание Городской думы на Невском проспекте, сенат, музей восковых фигур на Невском, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», ресторан на станции Озерки, Коломяжский ипподром, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардинно-тюлевая фабрика, мост через Пряжку, 7 линия, 8 линия, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь, набережная 1.*

В энциклопедическом поле концепта «Петербург» в поэзии А. Блока выявлены следующие когнитивные признаки **категориальной зоны**: *город 59, столица России 13* – всего 2 признака, 72 объективации концепта. Данные признаки содержат указание на родовой признак (город представляет собой «крупный населенный пункт, административный, промышленный, торговый и культурный центр» [4, с. 336]) и столичный статус Петербурга (столица – «главный город, административно-политический центр государства» [5, с. 272]). Категориальные признаки в поэтическом сознании А. Блока немногочисленны:

от общего числа когнитивных признаков энциклопедического поля составляют 2,8 %, хотя рекуррентность языковых объективаций данного признака составляет 28 %, т.е. в 10 раз больше, что свидетельствует об актуальности данного признака в концепте «Петербург».

Выявлены следующие **дифференциальные** признаки: *находится на Неве 28, морской 14, расположен на побережье Финского залива 6, находится на севере 4, находится на болоте, острова, Фонтанка 3, находится на озерах, Екатеринин канал и другие каналы 2, удален от центра России, Вольный остров, Елагин остров, Крестовский остров 1* – всего 13 когнитивных признаков, 69 объективаций концепта.

Группа дифференциальных признаков в энциклопедической зоне концепта обозначает расположение столичного города, связанное в основном с «водной стихией»: названа самая крупная река Петербурга, «виновница» серьезных наводнений, другие реки и каналы города; указана близость столицы к Балтийскому морю и Финскому заливу; обозначена болотистая местность и расположение города на озерах: *находится на Неве, морской, расположен на побережье Финского залива, находится на болоте* и др. А. Блок указывает на место столичного города (*расположен на побережье Финского залива*) – болотистые земли в устье Невы на побережье Финского залива, принадлежавшие в разные годы всем северным народам: древним славянам, финнам, шведам [6, с. 13–18].

В структуре концепта «Петербург» актуализируется географическое положение столицы как северного города (*находится на севере*) и его удаленность от центральных районов страны (*удален от центра России*), расположение дачного пригорода на островах (*острова, Вольный остров, Елагин остров, Крестовский остров*).

Описательная зона концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока включает следующие признаки: *пьяные люди 9, Исаакиевский и Казанский соборы, модный, веселые люди 5, работающий, памятник Петру 4, зеркальная Нева, древний Сфинкс, напоминает о Пушкине 3, напоминает о Петре, закрытый, несет опасность, буржуйский, курортный поселок Дюны, дачный поселок Лесной, дачный поселок Озерки, Аничков мост, Академия Наук, Средний проспект, 9 линия, 10 линия 2, всемирно известный, погружен в заботы, революционный, самодержавный, большевистский, дачный поселок Старая Деревня, станция Ланская, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт, Елагин мост, Московская застава, Новодевичий монастырь, Зимний дворец, Петропавловская крепость, скульптурная группа барона П. К. Клодта, здание Городской думы на Невском проспекте, сенат, музей восковых фигур на Невском, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», ресторан на станции Озерки, Коломяжский ипподром, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардинно-тюлевая фабрика, мост через Пряжку, 7 линия, 8 линия, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь, набережная 1* – всего 54 когнитивных признака, 97 объективаций концепта.

Художественное сознание А. Блока отразило наличие в Петербурге дачных пригородов, которые были излюбленным местом прогулок поэта: *курортный поселок Дюны, дачный поселок Лесной, дачный поселок Озерки, дачный поселок Старая Деревня, станция Ланская, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт*.

Среди когнитивных признаков концепта, относящихся к описательным, выделяются признаки, называющие узнаваемые городские реалии: *Средний проспект, 9 линия, 10 линия, Московская застава, здание Городской думы на Невском, сенат, музей восковых фигур на Невском, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», Коломяжский ипподром, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардиннотюлевая фабрика* и др. Характерно, что среди них нет главной реалии городского пространства Петербурга – Невского проспекта (выявлены только признаки: *здание Городской думы на Невском проспекте, музей восковых фигур на Невском*), несмотря на то, что А. Блока называли «певцом Невского проспекта».

Общественно-политическая роль столичного города в истории России и мира представлена в основном единичными объективациями и не играет особой роли в поэтическом сознании А. Блока: *буржуйский, революционный, самодержавный, большевистский*.

В поэтическом сознании А. Блока, прежде всего, закреплены признаки, определяющие Петербург как местожительство людей, которым иногда дается характеристика: *пьяные люди, веселые люди*. Выделяемые в описательной зоне концепта «Петербург» признаки являются результатом осмысления деятельности жителей, которые не только пьют и веселятся: *работающий, погружен в заботы*. Среди указанных признаков концепта выделяется самый частотный по актуализации в описательной зоне признак *пьяные люди*, 9 объективаций которого свидетельствуют о рекуррентности концепта в индивидуально-авторской концептосфере А. Блока (9,3 % от общего количества объективаций описательной зоны).

В описательную зону входят когнитивные признаки, отражающие в художественной картине мира А. Блока связь концепта «Петербург» с культурой России и ее историей, достопримечательностями города и конкретными деятелями литературы и искусства. В поэтическом сознании А. Блока данные признаки акцентируют внимание на важных культурно-исторических памятниках северной столицы: *Исаакиевский и Казанский соборы, памятник Петру, древний Сфинкс, Академия Наук, Зимний дворец, Петропавловская крепость, скульптурная группа барона П. К. Клодта* и др.

Единичные объективации описательных признаков, которые свидетельствуют о неактуальности указанных признаков, разнообразны. Так, лирическое повествование поэта о любви к Л. Д. Менделеевой, составляющее символический сюжет сборника «Стихи о Прекрасной Даме», разворачивается на фоне петербургских «пейзажей»: *дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной*. Когнитивный признак *Зимний дворец* выявлен в концепте «Петербург» в связи с революционными событиями 1905 г., а признаки *Новодевичий монастырь, Петропавловская крепость* участвуют в создании реальных исторических картин жизни Петербурга в поэме «Возмездие». Появление образа романтически возвышенной и в то же время трагически униженной Незнакомки определяется когнитивными признаками *ресторан «Вилла Родэ», ресторан на станции Озерки*. Когнитивный признак в концепте «Петербург» *Театр музыкальной драмы* характерен для цикла «Кармен», отразившего увлечение А. Блока оперной актрисой Л. А. Дельмас.

Среди значимых для А. Блока имен в концепте «Петербург» выделяются имена А. С. Пушкина и царя Петра I: *напоминает о Пушкине 3 – памятник*

Петру 4, напоминает о Петре 2; причем когнитивных признаков и объективаций концепта, относящихся к царю, вдвое больше, чем когнитивных признаков и объективаций, относящихся к первому поэту России.

В энциклопедическом поле концепта «Петербург» выделяется **идентификационная зона**, признаки которой индивидуализируют концепт: *мой родной 8, носит имя Петербург/Петроград 7, город Петра 3* – всего 3 когнитивных признака, 18 объективаций концепта.

Один из важных когнитивных признаков идентификационной зоны индивидуально-авторского концепта *носит имя Петербург/Петроград* объективируется с помощью имени собственного и его дериватов, причем переименование города в 1914 г. отражено только одной лексемой (дериватом) – *петроградское*.

Выделенный признак *город Петра* создает представление о Петербурге как о городе, названном в честь царя-реформатора, основавшего город на северной окраине России. А. Блоку как филологу, окончившему Петербургский университет, было известно, что название северной столицы соединяет «три языка – латынь (*sanctus* – святой), греческий (*petros* – камень) и немецкий (*Burg* – крепость), а имя русского царя как бы совпадает с именем Христова апостола, покровителя города и императора [7, с. 9]. Однако в поэтическом сознании А. Блока, как и в обыденном, наименование города связывается именно с именем царя Петра.

Один из главных признаков зоны концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока – *мой родной*, который выражает отношение поэта к любимому городу. Признак достаточно рекуррентен (3 % от общего числа объективаций энциклопедического поля концепта) и характеризует особое чувство поэта к Петербургу – любовь-ненависть, любовь-страдание.

Интерпретационное поле концепта «Петербург» в художественной картине мира поэта включает 17 признаков, 72 объективации концепта.

Оценочная зона объединяет 6 когнитивных признаков, 24 объективации концепта «Петербург», выражающих нравственную и эстетическую оценку. А. Блок применяет в основном нравственные критерии, оценивая Петербург (4 когнитивных признака, 20 актуализаций концепта): *греховный, развратный, адский 8, нравственно искалеченный 3, добрый 1*. Эстетические критерии в оценке столицы немногочисленны и составляют всего 2 когнитивных признака (4 объективации концепта): *великолепный, красив в мороз 2*. Отметим, что преобладает нравственная оценка отрицательного плана: 75 % от общего числа «нравственных» признаков оценочной зоны; нравственная оценка положительного плана составляет соответственно 25 %. Выявленная эстетическая оценка является положительной и составляет 33 % от общего количества признаков оценочной зоны.

Утилитарная зона объединяет 9 когнитивных признаков, выражающих прагматическое отношение поэта к Петербургу: *безлюдный 13, многолюдный 11, огромный, развлекающийся, много полиции и городских 4, светливый 3, много транспорта, успокаивает, праздничный 1* – всего 42 объективации концепта.

В структуре концепта актуализируются большие размеры города, которые образуют признаки, характеризующие городское пространство и определяющие Петербург как местоительство людей: *многолюдный, огромный*, причем для поэта оказывается важной населенность столицы, на что указыва-

ет количество объективаций концепта. В то же время для А. Блока важны когнитивные признаки, характеризующие столичный центр как город, в котором отсутствуют в какой-то момент люди (чаще всего ночью или в отдаленных от центра районах): когнитивный признак *безлюдный* достаточно рекуррентен (13 объективаций составляет 31 % всех объективаций концепта в утилитарной зоне).

Мифологическая зона концепта «Петербург» в поэзии А. Блока объединяет признаки, передающие образ фантастически прекрасного города, которым был всегда для поэта Петербург: *таинственный* 5, *вдохновляющий* 1 – 2 признака, 6 объективаций концепта. Любимый город выступает для А. Блока источником вдохновения, символом таинственной, неземной красоты.

Когнитивные слои концепта пронизывают все содержание концепта, все его макрокомпоненты. По мнению И. А. Стернина, можно говорить об оценочном и неоценочном когнитивных слоях (а также о позитивно- и негативно-оценочных слоях), о современном и историческом когнитивных слоях, о диспозициональном (вероятностные признаки) и ассертивном (утвердительные признаки) когнитивных слоях [8, с. 7].

В содержании концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока выявлены неоценочные и оценочные когнитивные слои.

Неоценочные признаки (104 признака из 146 когнитивных признаков): *город* 59, *шумный* 42, *голоса людей* 37, *туманный* 34, *находится на Неве, огни, снежный* 28, *молчащий, затихающий* 19, *каменный* 18, *ненастная погода в городе, слабо освещенный, черный, ветреный* 15, *морской* 14, *столица России, сонный, безлюдный* 13, *светят окна* 12, *многолюдный* 11, *сожженный, дымящий* 10, *ночной, звуки дверей и окон зданий* 9, *серый, красный* 8, *носит имя Петербург/Петроград, белые ночи* 7, *расположен на побережье Финского залива, звонят колокола, весенний* 6, *Исаакиевский и Казанский соборы, модный* 5, *находится на севере, работающий, металлический, звуки животных, много полиции и городских, памятник Петру* 4, *город Петра, синий, вечерний, белый, непонятный, покорный, напоминает о Пушкине, Фонтанка, острова, древний Сфинкс, находится на болоте* 3, *напоминает о Петре, звон ледохода, осенний, пестрый, буржуйский, закрытый, находится на озерах, Екатеринин канал и другие каналы, курортный поселок Дюны, Академия Наук, Аничков мост, Средний проспект, 9 линия, 10 линия* 2, *удален от центра России, рыдающий, влюбленный, много транспорта, революционный, погружен в заботы, блестит, самодержавный, большевистский, дачный поселок Старая Деревня, дачный поселок Лесной, станция Ланская, дачный поселок Озерки, дачный поселок Шувалово, Сестрорецкий курорт, Вольный остров, Елагин остров, Крестовский остров, Елагин мост, Зимний дворец, Петропавловская крепость, Новодевичий монастырь, Московская застава, здание Городской думы на Невском, сенат, музей восковых фигур на Невском, кинематограф, Театр музыкальной драмы, ресторан «Вилла Родэ», ресторан на станции Озерки, Коломяжский ипподром, дом на Гагаринской, дом М. П. Боткина на Николаевской набережной, гардинно-тюлевая фабрика, скульптурная группа барона П. К. Клодта, мост через Пряжку, 7 линия, 8 линия, Забалканский проспект, площадь Сената, Сенная площадь, набережная* 1.

Остальные когнитивные признаки являются оценочными, среди которых 18 когнитивных признаков положительно-оценочных и 24 когнитивных признака отрицательно-оценочных.

Как видно из полученных данных, в концепте «Петербург» более ярко выражен неочечный слой, что позволяет сделать вывод о преимущественно неочечном характере концепта «Петербург» в концептосфере А. Блока.

Такова макроструктура концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока: образное содержание, информационное содержание, интерпретационное поле, когнитивные слои. В структуре концепта преобладает энциклопедическое поле с объемной описательной зоной, достаточно объемным образным компонентом, ярко выражен неочечный характер. Родной город поэта предстает перед нами многоплановым, противоречивым, величественным.

Список литературы

1. **Попова, З. Д.** Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
2. **Анциферов, Н. П.** «Непостижимый город...». Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина / Н. П. Анциферов. – СПб. : Лениздат, 1991. – 335 с.
3. **Топоров, В. Н.** Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического: Избранное / В. Н. Топоров. – М. : Прогресс – Культура, 1995. – 624 с.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой ; АН СССР ; Ин-т рус. яз. – М. : Русский язык, 1981. – Т. 1. – 698 с.
5. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой ; АН СССР ; Ин-т рус. яз. – М. : Русский язык, 1984. – Т. 4. – 794 с.
6. **Синдаловский, Н. А.** Санкт-Петербург: История в преданиях и легендах / Н. А. Синдаловский. – СПб. : Норинт, 2003. – 480 с.
7. **Качурин, М. Г.** Санкт-Петербург в русской литературе : в 2 т. / М. Г. Качурин, Г. А. Кудырская, Д. Н. Мурин. – СПб. : Свет, 1996. – Т. 1. – 352 с.
8. **Стернин, И. А.** Основные компоненты структуры концепта и проблема сопоставления концептов / И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. – Воронеж : Истоки, 2008. – Вып. 10. – С. 4–23.

Авдонина Лионора Николаевна
старший преподаватель, кафедра
романо-германской филологии,
Пензенский государственный
университет

E-mail: lionora50@mail.ru

Avdonina Lionora Nikolaevna
Senior lecturer, sub-department
of Romanic and Germanic philology,
Penza State University

УДК 81.827

Авдонина, Л. Н.

Содержание и структура концепта «Петербург» в художественной картине мира А. Блока / Л. Н. Авдонина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 97–105.

ДИСКУРС-АНАЛИЗ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам взаимодействия лексической семантики и концептуальных доминант общественно значимого дискурса. Предметом исследования служит процесс семантического и функционального развития лексических единиц морально-этической сферы в рамках средневекового западно-христианского дискурса.

Ключевые слова: лексическая семантика; историческое развитие; религиозный дискурс, морально-этическая сфера.

Abstract. This article is devoted to the problems of interaction between lexical semantics and conceptual dominants of the socially significant discourse. The investigation centres on the semantic and functional development of moral-ethical lexis in the West European medieval religious discourse.

Keywords: lexical semantics; historical development; religious discourse; moral-ethical sphere.

В рамках общей теории развития языка особое внимание всегда уделялось вопросам, связанным с изучением эволюции лексических единиц. Подобные исследования часто рассматриваются в качестве ключевых для системного познания языка в целом, поскольку многие процессы в лексике по своим принципам являются универсальными, изоморфными соответствующим процессам развития морфологических и синтаксических единиц. Кроме того, данные процессы представлены в лексике в наиболее эксплицитном, наиболее доступном для наблюдения и исследования виде и наиболее массово.

Последнее обстоятельство обусловлено в первую очередь тем, что лексика, как хорошо известно, представляет собой наиболее подвижную часть языка, постоянно обновляющуюся и быстро реагирующую на все происходящие в обществе изменения социального и культурного характера. На способность лексических единиц к постоянному обновлению и модификации указывают многие исследователи. «Слово то и дело погружается в какой-то новый контекст и выходит из него преобразенным» [1, с. 30]. «В каждом акте речи заново воссоздается отношение номинации между означаемым и означающим. Здесь возможны малозаметные сдвиги, которые с течением времени могут привести к существенным семантическим изменениям» [2, с. 100]. При любом типе процесса любой сдвиг – и формальный, и семантический – начинается в узусе, в живом употреблении» [3, с. 16].

Из приведенных и подобных им высказываний можно сделать вывод о том, что хотя не все имеющие место в речи модификации с течением времени закрепляются в системе языка, но именно в речи в качестве сдвига сначала должно реализовываться любое изменение в системе.

Поэтому представляется вполне закономерным, что в последнее время при изучении исторических изменений смысловой структуры лексем все чаще используется дискурс-анализ, задачей которого является исследование «устной и письменной языковой коммуникации, протекающей в нормальных, естественных условиях» [4, с. 155–156]. Реализация подобной задачи требует

обращения не только к собственно лингвистическим контекстам, но и к тем фрагментам социальной действительности, в рамках которых и обнаруживает себя проявление языка в действии. Это объясняется природой самого дискурса, который представляет особую форму употребления языка для выражения особой ментальности, соотносящейся с определенным видом социальной активности людей, с ее целями и назначением.

Поэтому использование дискурс-анализа и дает возможность исследовать собственно лингвистические механизмы исторических изменений смысловой структуры лексических единиц в неразрывном единстве с их глубинными причинами. Последние, как известно, по большей части лежат вне пределов самого языка, в экстралингвистической действительности, в постоянно изменяющихся потребностях в сфере коммуникации и познавательно-мыслительной деятельности человека.

Эти потребности, безусловно, носят конкретно-исторический характер и самым непосредственным образом связаны со свойственной каждой эпохе преимущественной ориентацией на те или иные области духовной и материальной жизни общества. В свою очередь это находит отражение в присущей каждому хронологическому периоду ценностной иерархии дискурсов и составляющих их жанров.

Между тем до недавнего времени широко была распространена точка зрения, согласно которой «термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [5, с. 136–137]. По этому поводу Е. С. Кубрякова специально отмечает, что «данное положение нуждается в некоторой оговорке: так, исследуя, например, речи Цицерона, можно сделать и некоторые заключения об их дискурсивных особенностях, т.е. особенностях использования языка в поставленных им целях и в определенном историческом контексте. Иначе говоря, мы ставим себя в положение исследователя, который наблюдает за развитием логики, делает свои заключения о выборе средств для решения возникающих задач и в этом смысле восстанавливает ход протекания деятельности, которая в обычном случае наблюдаема непосредственно» [6, с. 527].

Сходное мнение высказывает, например, и С. В. Коневская в своей статье «Дискурс и жанр в диахроническом исследовании». На основании результатов изучения произведений древнерусской словесности автор приходит, в частности, к выводу о том, что для большинства древних текстов вполне возможно определить такие важнейшие в практике дискурс-анализа факторы, как адресат (для кого текст предназначен), назначение (для чего текст предназначен) и статус автора (по отношению к тексту и читателю). Иными словами, можно установить, кто, что, для кого, при каких обстоятельствах и с какой целью создавал письменные памятники. Причем в подобных случаях следует, по-видимому, исследовать характеристики не отдельных текстов, а определенного жанрового ряда (или его разновидностей), который является частью того или иного дискурса, уточняя и конкретизируя специфические для него цели коммуникации [7, с. 265].

Правомерность такого подхода обусловлена в первую очередь тем, что в рассматриваемую эпоху границы между отдельными жанрами носили, как правило, очень четкий характер, а связь жанра с содержанием текста была очевидной и легко выводимой. Это во многом обусловлено тем, что авторы

средневековых сочинений строго следовали канонам жанра и были преимущественно ориентированы на следование определенным образцам, а не на самовыражение и создание принципиально нового.

Все жития, например, писались с позиций человека, владеющего абсолютно достоверной информацией, чтобы прославить святого и дать христианину достойный пример. Что касается хождений, то они все писались от первого лица (тем или теми, кто «ходил») о местах, где не бывал читатель, для того, чтобы рассказать о них тем, кто там, может быть, и не побывает.

Все сказанное выше можно отнести и к средневековому западно-христианскому дискурсу, и в частности к текстам морально-нравственной направленности, широкое распространение которых приходится на XIII–XV вв. Речь здесь идет о собраниях проповедей, морально-нравоучительных трактатах, религиозно-дидактических поэмах, различного рода наставлениях и руководствах по подготовке к таинству исповеди и т.д. Подобные сочинения, которые предназначались для самых широких масс населения и создавались, как правило, не на латыни, а на родных для мирян языках и диалектах, не отличались разнообразием ни с точки зрения самого содержания, ни с точки зрения языковых средств его реализации.

Их авторы, в соответствии со средневековым представлением об этике как о пути различения добродетели и порока, стремились в первую очередь дать тщательное разъяснение сущности того или иного греха или порока, чтобы внушить верующим отвращение к ним и желание бежать от них. Этим же целям служило и указание на страдания и мучения, которые испытывают после окончания земной жизни души нераскаявшихся грешников. Большое внимание уделялось также описанию тех добродетелей, которые при помощи Бога позволяют человеку противостоять греху и служат надежным «лекарством» против него. Все это обычно заканчивалось призывом покаяться в грехах, полностью предоставив себя Божьему милосердию.

Так, грех *зависть* средневековые авторы вслед за Блаженным Августином традиционно определяют как *горе и раздражение от блага и благоденствия ближних и радость при виде их несчастий*. От *зависти* происходят *злословие, клевета, вражда, злоба, ожесточение сердца*. Основное средство против данного греха – это *любовь к Богу и любовь к ближнему*. *Любовь* – то лекарство, которое изгоняет яд зависти из сердца человека.

Пожалуй, в наибольшей степени отпечаток эпохи несут на себе фрагменты, посвященные греху *леность*, под которым в средневековом религиозном дискурсе подразумевалось, прежде всего, состояние *душевной апатии, безразличия, уныния*. Это состояние мешало человеку предаваться делам благочестия, и в первую очередь – молитве, не позволяло должным образом служить Богу и ближним. Поэтому самым надежным противоядием здесь признавались такие добродетели, как *милосердие, духовная радость и крепость духа*.

Подобные тематические блоки, относительно самостоятельные в смысловом плане и регулярно воспроизводимые, несомненно, облегчали как процесс восприятия, так и процесс запоминания заложенной в тексте информации. В свою очередь это способствовало более эффективному воздействию этой информации на читателей или слушателей и тем самым способствовало «вживлению» в общественное сознание определенных морально-нравственных ценностей, установок и норм поведения.

Для этого требовалась также и как можно более точная и адекватная передача ключевых для подобных текстовых фрагментов понятий и значений. В силу специфики содержания рассматриваемых произведений сказанное относится, прежде всего, к лексическим единицам морально-этической сферы, и в частности к абстрактным именам существительным, служившим наименованиями различных добродетелей и пороков: *милосердие, благоразумие, смирение, кротость, зависть, алчность, злословие, похоть, уныние, чревоугодие* и т.п.

Между тем известно, что на предшествующих ступенях развития большинства западноевропейских языков абстрактные лексические единицы в них отличались, как правило, крайне общим недифференцированным, т.е. диффузным характером. Причем иногда в их смысловой структуре могли совмещаться понятия, которые редко или почти никогда не совмещаются в семантике современных слов [8, с. 138–139].

В качестве иллюстрации можно привести древнеисландскую лексему *reiðr*. В зависимости от контекста, она могла передавать такие значения, как *гневный, рассерженный*, с одной стороны, и *печальный*, с другой. Сходным образом и родственное по происхождению древнесаксонское прилагательное *wrað* – это *печальный, гневный, враждебный*. Подобного рода явление встречаем и за пределами германской группы языков, поскольку о возможности совмещения в средневековом сознании понятий *печаль* и *гнев* свидетельствует и старофранцузское существительное *ire*.

В ряде случаев можно также наблюдать, как в значении древних лексем совмещаются довольно близкие, но все-таки различные для современного языкового сознания понятия. Это имело место и в отношении древнеисландского отвлеченного имени *hugr*, которое способно было представлять внутреннюю духовную и интеллектуальную жизнь человека во всех ее проявлениях, поскольку обладало комплексом значений: *душа, ум, желание, мужество, нрав* и т.п. [9, с. 92].

Изучая процесс эволюции семантики абстрактных лексем в испанском языке, Т. Б. Алисова приходит к выводу, что многие понятия, выраженные в современном языке однозначным (или почти однозначным) словом, в староиспанском передавались одним из значений многозначного слова. Существительное *fe*, например, которое в староиспанском включало в свою смысловую структуру ряд значений – *вера, доверие, порука*, к настоящему времени сохранило только первое из них (*вера*). Другие значения, присущие данному слову на более ранних этапах его развития, в современном испанском языке передаются с помощью лексем *fidelidad* (*верность, преданность*), *confianza* (*доверие*), *fianza* (*поручительство, порука*) [10, с. 23–24].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что многозначность древних лексем, по мнению некоторых исследователей, обусловлена, прежде всего, недостаточным уровнем обобщения, их семантика – это еще какой-то континуум, конкретизация которого зависит от контекста и ситуации в каждом отдельном случае. Поэтому средневековый религиозный дискурс не только тщательно отбирал лексические единицы морально-этической сферы из общеупотребительного словарного фонда, к которому они принадлежали, но и активно приспособливал их к характерным для него целям и условиям коммуникации, модифицируя их смысловую структуру.

Следует подчеркнуть, что одним из основных направлений подобных модификаций была тенденция к дифференциации, специализации значения единиц рассматриваемого слоя лексики за счет появления в их смысловой структуре ряда уточняющих, конкретизирующих сем. В основе этого, как показывает опыт исследований, лежало регулярное функционирование изучаемых лексем в типовых для них, в рамках религиозного дискурса, контекстах употребления, которым был присущ определенный набор постоянно воспроизводимых (хотя, разумеется, и с некоторыми вариациями) ассоциативных, тематических и лексико-семантических связей. В данной тенденции, по-видимому, находили свое отражение закономерности, связанные с развитием в изучаемую эпоху как языка в целом, так и с развитием самого религиозного дискурса.

Наглядным примером здесь может служить эволюция семантики среднеанглийского абстрактного существительного *coveitise* (*жадность, алчность, скупость*, совр. англ. *covetousness*), которое было заимствовано из французского языка приблизительно в конце XII в. Первоначально оно использовалось для обозначения таких широких понятий, как *желание, страсть, стремление к чему-то*, и сочеталось с лексическими единицами разнообразной семантики [11, с. 93–99]. В средневековых английских текстах различной жанровой и дискурсной принадлежности можно встретить словосочетания типа: *flecshli coveitise* (*плотское желание, вожделение*), *coveitise of wisdom* (*стремление к знанию, мудрости*), *covetise of lordship* (*стремление к власти, жажда власти*), *covetyse of ryches* (*стремление к богатству, жажда богатства*), *coieytise of þe spyrite* (*духовные устремления, духовная жажда*).

Дальнейшее развитие смысловой структуры существительного *coveitise* было во многом обусловлено его функционированием в контекстах, связанных с темой *семи смертных грехов*, в которых оно использовалось в качестве наименования греха *алчности (жадности)*. Это вело к сужению понятийной соотнесенности лексемы и к появлению у нее такого специализированного значения, как *неудержимое стремление к богатству, к материальным благам, неумеренная любовь к ним*.

The fyfte dedly synnes *couetyse*, and þat es, ane *vn-mesurabill luffe to hafe erthely gudes*; and it destroyes & blyndes manes herte. And þare-of commes tresones, False athes, wykked reste, Malice, and hardnes of herte agaynes mercy [12, p. 25].

В силу особой социальной значимости для средневекового общества подобного рода контекстов характерное для них значение существительного *coveitise* получает широкое распространение и за пределами религиозного дискурса, а со временем закрепляется в качестве основного и в языковом узусе. Сужение функций рассматриваемой лексемы сопровождалось появлением у нее ингерентной отрицательной морально-нравственной окраски, которая была ей ранее свойственна только в определенном контекстном окружении.

Семантико-функциональное развитие лексемы *coveitise* эксплицирует, на наш взгляд, общий механизм взаимодействия лексической семантики и концептуальных доминант общественно значимого дискурса. Поэтому представляется, что одной из основных задач дискурс-анализа на диахроническом уровне является изучение тематически ограниченных, но важных в социальном плане и регулярно воспроизводимых групп контекстов, связанных с теми первоначальными сдвигами, которые впоследствии приводят к изменениям в

семантической структуре лексических единиц. Привлечение же широкого круга релевантных социальных и культурно-исторических факторов дает возможность выявить те изменения в условиях и потребностях коммуникации, которые послужили импульсом к подобным сдвигам.

Все изложенное в целом согласуется с традиционным положением о том, что «объектом лексикологии, строго говоря, является не слово, а тексты, в которых мы вычленим искомое слово и путем широкого сопоставления большого количества текстов изучаем те изменения, которые происходят в его знаковой (звуковой) и в его смысловой стороне». Ср.: «Слово в контексте, слово, всесторонне изученное в отношении его внешней и внутренней формы, приобретает особенно большое значение в современной исторической лексикологии» [2, с. 25].

Стоит, однако, отметить, что во многих работах, посвященных исследованию эволюции значения лексических единиц, в центре внимания оказывается, главным образом, контекст синтаксической конструкции, в пределах которой слово реализует свои лексические и синтаксические связи. При этом основу преобразований семантической структуры слов обычно видят в изменении их лексической и грамматической сочетаемости.

Подобный подход, безусловно, играет весьма важную роль в изучении лингвистических механизмов исторического развития лексики. Вместе с тем подчеркнем, что речь здесь идет именно о конкретных лингвистических механизмах этих преобразований, а не об их глубинных причинах, которые способны вскрывать выявляемые в ходе дискурс-анализа тематические контексты, объединенные как общностью содержания, так и общими дискурсивными признаками.

В целом применение дискурс-анализа, разумеется, не исключает использование традиционных методов в области диахронической лексической семантики, а дополняет их. Несомненно также и то, что дискурсно ориентированные диахронные исследования играют важную роль в изучении природы самого дискурса, который, являясь «детисцем своего времени», характеризуется культурно-историческим своеобразием и обусловленной этим фактором лингвистической спецификой.

Список литературы

1. **Падучева, Е. В.** Глаголы создания образа: лексическое значение и семантическая деривация / Е. В. Падучева // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 30–46.
2. **Бородина, М. А.** К типологии и методике историко-семантических исследований (на материале лексики французского языка) / М. А. Бородина, В. Г. Гак. – Л.: Наука, Ленингр. отд.-е, 1979. – 232 с.
3. **Лаптева, О.** Самоорганизация движения языка: внутренние источники преобразований / О. Лаптева // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 15–29.
4. **Макаров, М. Л.** Диалог с целью принятия решения. Опыт дискурсивной психологии / М. Л. Макаров // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 153–162.
5. **Арутюнова, Н. Д.** Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
6. **Кубрякова, Е. С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
7. **Конявская, С. В.** Дискурс и жанр в диахроническом исследовании / С. В. Конявская // Жанры и формы в письменной культуре Средневековья. – М., 2005. – С. 261–269.

8. **Гвоздецкая, Н. Ю.** К проблеме выделения «имен чувств» в языке древнегерманского эпоса (на материале «Беовульфа» и «Старшей Эдды») / Н. Ю. Гвоздецкая // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М., 1991. – С. 138–139.
9. **Стеблин-Каменский, М. И.** Миф / М. И. Стеблин-Каменский. – Л. : Наука, Ленингр. отд-е, 1976. – 104 с.
10. **Алисова, Т. Б.** Некоторые закономерности в процессе изменения значения слов и совершенствования словаря (на материале испанского языка) / Т. Б. Алисова // Словарный состав и грамматический строй языка. – М., 1956. – С. 16–26. – (Учен. зап. 1-го МГПИИЯ; т. 9).
11. **Колокольникова, М. Ю.** Семантическое и функциональное развитие лексем *coveitise* и *avarice* в английском религиозном дискурсе XIII–XV вв. / М. Ю. Колокольникова // Германская филология : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2008. – Вып. 3. – С. 93–99.
12. Religious pieces in prose and verse / ed. G. G. Perry. – Oxford : Oxford University Press, 1914. – 65 p.

Колокольникова Марина Юрьевна
кандидат филологических наук, доцент,
кафедра английской филологии,
Институт филологии и журналистики,
Саратовский государственный
университет

E-mail: marinaugustina@mail.ru

Kolokolnikova Marina Yuryevna
Candidate of philological sciences,
associate professor, sub-department
of English philology, Institute of Philology
and Journalism, Saratov State University

УДК 811.1'04'37

Колокольникова, М. Ю.

Дискурс-анализ в диахроническом исследовании лексической семантики / М. Ю. Колокольникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 106–112.

СКРИПТОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО И СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАФФИТИ¹

Аннотация. Статья посвящена изучению процессов самоорганизации текстов-граффити в скриптологическом пространстве и выявлению коммуникативно-семиотического потенциала скриптологического пространства.

Ключевые слова: скриптор, скриптологическое пространство, семиозис, топонима, топонимический фрейм.

Abstract. The article is devoted to graffiti-texts' self-organization process in scriptological space. It also reveals the communicative and semiotic potential in scriptological space.

Keywords: scriptor, scriptological space, semiosis, toponoma, toponymical frame.

Гуманитарные исследования, проводимые в области изучения феномена пространства, в своих результатах сходятся в том, что форма его организации, заполненности его объектами – не хаотична, а, напротив, упорядочена [1–5]. Коммуникативно-семиотический потенциал физического пространства, «заполняемого» текстами, в полной мере реализуется в граффитической деятельности (написание текстов-граффити). При этом для исследования наиболее подходящими из разновидностей граффити являются те, которые наносятся скрипторами на рабочую поверхность учебных парт. Тексты этого типа функционируют на ограниченных физических поверхностях, имеющих одинаковый размер, что позволяет проводить сопоставительный анализ поверхностей, исписанных текстами-граффити.

Данная статья посвящена изучению процессов самоорганизации текстов-граффити в скриптологическом пространстве и выявлению коммуникативно-семиотического потенциала скриптологического пространства. Под *скриптологическим пространством* понимается рабочая поверхность учебной парты, используемая для нанесения на нее текста-граффити. Скриптологическое пространство не следует отождествлять с физической поверхностью учебной парты; *скриптологическое пространство – это предметная проекция граффитической деятельности на физическое пространство парты.*

Скриптологическое пространство предполагает скриптора – человека, пишущего, заполняющего пространство своими текстами. Обращение к категории *деятельности скриптора* актуализирует два вида пространств: физическое и психологическое. Пространство психологическое – пространство, в котором проходит мыследеятельность человека. Пространство физическое – пространство, окружающее человека, в котором осуществляется внешний план деятельности. Таким образом, скриптологическая деятельность начинается во внутреннем плане психологического пространства и завершается во внешнем плане в виде результата – опредмеченной в виде текстов граффити деятельности.

¹ Исследование выполнялось при финансовой поддержке Министерства образования и науки (Аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие научного потенциала высшей школы», проект № 2.1.3/3720).

Концепция соотношения физического и психологического пространств в интересующем нас аспекте была предложена А. Я. Бродецким на основании результатов исследования этапов пространственного заполнения театральной сцены. Исследователь выделяет «элементарную частицу» психологического пространства, называя ее «топономой» [3]. По мнению автора, «значение топономы заключается в совокупности ассоциаций, разного рода прошлых переживаний, связанных у человека с тем или иным локальным местом в пространстве» [3, с. 20]. Разграничение психологического и физического пространства выражается, с точки зрения автора, в соотношении внешних и внутренних топоном. Внешние топономы «в детстве формируют значение внутренних топоном, а у взрослых вновь проецируются во внешний мир... Внутренние топономы – это отражение внешних топоном, существующее в сознании каждого человека» [3, с. 170]. Однако внутренний замысел и его реализация в физическом пространстве не всегда совпадают. Внутреннее – не просто механическое отражение внешнего, это, скорее, деятельностно-переосмысленное отражение, подверженное влиянию конкретной ситуации, с которой связана деятельность человека. Мы полагаем, что внешний план действий осуществляется с опорой: 1) на *топонимический фрейм* – знание-вый конструкт, структурирующий представления, ассоциации, деятельностные сценарии, связанные с пространством, локализацией и перемещением в нем; 2) на конкретную ситуацию.

Опираясь на полученные результаты, А. Я. Бродецкий делает вывод, что «заполнение пространства происходит согласно мизансценической сетке» [3, с. 150]. Автор называет сетку «психологически оправданной разметкой» и приходит к выводу об ее оптимальности. Данную сетку, по мнению исследователя, представляется возможным наложить на любую ограниченную в пространстве поверхность, независимо от ее размеров: «...выбор именно этих, указанных в сетке топоном, условен, но, как показывает опыт, все мизансценические рисунки в жизни и на сцене тяготеют в заполнении пространства к именно такой структуре» [3, с. 149].

Полагаем, что универсальная функциональность мизансценической сетки позволит использовать ее для изучения стратегий/сценариев заполнения скриптологического пространства. В то же время специфика материала (форма скриптологического пространства) обусловила введение дополнительных секторов (отсутствующих в мизансценической сетке). К мизансценической сетке были добавлены 4 угловых сектора, так как в нашей выборке встретились тексты, написанные в данных областях пространства. Таким образом, мы получили модифицированную скриптологическую сетку, состоящую из 23 секторов пространства (табл. 1).

Таблица 1

Скриптологическая сетка и сектора пространства

1	2	3	4	5
6	7	8	9	
10	11	12	13	14
15	16	17	18	
19	20	21	22	23

Мы предполагаем, что тексты-граффити появляются в том или ином месте скриптологического пространства неслучайно, их композиционное

распределение в пространстве системно организовано согласно топонимическому фрейму. Именно на эту фреймовую систему эталонов и образов неосознанно ориентируется скриптор в процессе создания граффити. То есть *скриптологическое пространство как предметная проекция речемыслительной деятельности на физическое пространство имеет имманентные, как коммуникативные, так и семиотические, закономерности своей организации.*

Данная гипотеза была проверена с помощью наложения скриптологической сетки на скриптологическое пространство, результатом чего стала экспликация функционально-семантической нагрузки секторов скриптологического пространства.

В качестве материала было исследовано 50 скриптологических поверхностей (парт), на которых было написано 3217 текстов-граффити.

Под *текстом-граффити* в данном случае понимается одно высказывание, имеющее вербальную реализацию, т.е. за одно высказывание принимались текст, креолизованный текст, просто рисунок. Спонтанно-рефлекторные надписи (черта, кривая) текстом не считались. При подсчете текстов использовались следующие графические критерии отличия одного текста от другого:

- принципы делимитации граффити (черта, пробел, рамка);
- графическая организация граффити (столбец, строка);
- направление письма (прямо, наклон вправо, влево);
- отличительные особенности почерка;
- способ написания (нацарапанный, написанный) и предмет (маркер, ручка, карандаш).

Таким образом, на одной парте располагалось в среднем 70 текстов. Необходимо отметить, что мы исследовали парты с наибольшим количеством текстов. Если текст располагался на границе секторов, мы относили его к сектору, в котором оказывалось наибольшее количество словоформ.

Подсчитав по секторам значения среднего и стандартного отклонений, мы выделили значимые и незначимые со статистической точки зрения сектора. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Наполненность пространства текстами-граффити
в соответствии с секторами скриптологической сетки

(1) 39	(2) 164	(3) 152	(4) 153	(5) 132
(6) 157	(7) 186		(8) 140	(9) 177
(10) 59	(11) 216	(12) 140	(13) 152	(14) 101
(15) 65	(16) 83		(17) 99	(18) 67
<u>(19) 20</u>	<u>(20) 39</u>	<u>(21) 21</u>	<u>(22) 42</u>	<u>(23) 12</u>

Примечания:

1. Сектора, количество текстов в которых превышает значение суммы среднего значения и стандартного отклонения, являются наиболее значимыми (выделены жирным шрифтом).

2. Сектора, количество текстов в которых выше значения среднего (отмечены обычным шрифтом).

3. Сектора, количество текстов в которых меньше значения среднего (выделены курсивом).

4. Сектора, количество текстов в которых меньше значения среднего минус стандартное отклонение (подчеркнуты), – минимально заполненные сектора. В скобках указан номер сектора.

Из табл. 2 видно, что минимально заполненные сектора и сектора со значением ниже среднего имеют практически зеркальное распределение относительно центра. Зеркальная симметрия, по мнению Ю. М. Лотмана, «создает необходимые отношения структурного разнообразия и структурного подобия» [4, с. 13]. Под симметрией мы понимаем пространственную и(или) временную трансляцию (с возможной модификацией или мутацией) некоторых свойств, признаков, структур одной системы. Сектора, расположенные слева и справа относительно центра, симметричны, так как схожи по количеству текстов (имеется в виду не схожесть, выраженная в абсолютных значениях, а качественная схожесть (максимально, минимально и другие заполненные сектора)). Только сектор 1 нарушает эту систему.

Сектора «со значением», превышающим сумму среднего и стандартного отклонений, расположены несимметрично относительно центра – наблюдается сдвиг в правую половину поверхности. Таким образом, максимальная активность скрипторов наблюдается в сильных секторах, заполненных несистемно, где принцип асимметрии придает системе эволюцию, ведь «именно процессы асимметрии являются носителями нового» [6, с. 13].

В максимально исписанных секторах предпочтение отдается правой половине пространства, хотя два сектора с максимальным количеством текстов (7 и 11) находятся слева. Если не считать три центральных сектора, количество текстов в левой и правой частях парты не сильно отличается (1028 и 1075 граффити соответственно), что, вероятно, обусловлено системностью заполнения пространства и одинаковой активностью скрипторов, находящихся в разных частях (правой/левой) пространства.

Согласно Н. М. Тарабукину, «направления движений... могут быть трех видов: параллельными, перпендикулярными и диагональными» и показывают «движение изобразительных масс в ту или иную сторону, которое не безразлично в смысловом отношении» [7, с. 479]. В скриптологической деятельности в правой половине парты находится самая сильная вертикаль пространства – 419 текстов и самая слабая – 118 граффити. Наиболее количественно наполненная параллель, или горизонталь, располагается непосредственно по центру пространства (668 текстов). Сектор с максимальным количеством текстов находится на пересечении этих двух линий, что говорит о его значимости для скриптора с точки зрения композиции.

Из всех направлений диагональные построения движения «...охватывают большее пространство, более выразительны... и наиболее удобны для восприятия» [7, с. 480], а «...ось диагонали из правого нижнего в левый верхний угол картины создает эффект пассивности, а противоположная – из левого нижнего в правый верхний – активности и напряженности» [7, с. 480]. В нашем случае все восходящие диагонали скриптологического пространства и воспринимаются как более сильные (по сравнению с нисходящими). Самая насыщенная по графической плотности текстов «активная» диагональ – ось, проведенная из нижнего левого угла в центр парты. На этой диагонали расположены сектора с наибольшим количеством текстов, т.е. диагональ используется с максимальным развертыванием. Ей противостоит чуть менее насыщенная «пассивная» диагональ, направленная из нижней правой части парты в верхнюю левую. Обе диагонали пересекаются в секторе 7 – втором секторе с максимальной плотностью текстов.

Расположение текста тесно связано с психической деятельностью, и результатом выбора места высказывания в пространстве «является выбор вектора направления психической устремленности» [3, с. 152]. Существующая в сознании скриптора ассоциация – стремление вверх (вверху комфортнее/лучше) – манифестируется при заполнении пространства. В верхних секторах пространства графическая плотность текстов значительно больше, а наименьшая плотность – в нижних углах пространства. При заполнении скриптологического пространства действуют принцип симметрии относительно центра – в минимально заполненных секторах и принцип асимметрии – в максимально заполненных.

Кроме закономерностей в заполнении скриптологического пространства, полагаем, что существует закономерность и между расположением текста в пространстве и его содержанием, т.е. скриптологическое пространство имеет смыслопорождающий потенциал. Иными словами, можно предположить, что содержание текстов-граффити будет варьироваться в зависимости от сектора скриптологической сетки, в котором находится данный текст.

Рассмотрим центральный сектор скриптологического пространства (12 сектор). По мнению А. Я. Бродецкого, «характер персонажей, расположенных в районе центральной точки (12 сектор), проявляет спокойствие, удовлетворенность, нежность и привязанность» [3, с. 161]. Данный факт отчасти подтверждает содержание текстов, расположенных в данном секторе, – это, как правило, тексты, объемные по количеству словоформ (для граффити), посвященные любви, жизни, учебе. Присутствует цитирование чужой речи, иногда с указанием авторства. Такого скриптора можно охарактеризовать как «романтика», который открыто выражает свои чувства. Наличие аналогичных текстов фиксируется также в секторах, прилегающих к центральному сектору (7, 16, 17), что объясняется, вероятно, стремлением скриптора открыто манифестировать свои чувства, сделать их всеобщим достоянием. Доля таких текстов невелика (6 %), поскольку выражение «высоких» чувств не характерно для жанра граффити, который предполагает, скорее, пренебрежение нормами общественной морали и речевого поведения. Вероятно, в связи с этим данные тексты сопровождаются различного рода приписками, активно использующими тематику «телесного низа» с характерной лексической наполненностью (вульгаризмы, брань).

Подобные тексты-комментарии, по мнению скрипторов другой группы (назовем их «циниками»), больше подходят для текстов, написанных на скриптологической поверхности. «Циник» вступает в диалог с одной целью – «разрушения» чувственного романтического образа. Так, доля «приписок» к текстам «романтика» составляет около 4 % выборки. Необходимо отметить, что «циник» может создавать и «свой» текст, где рассматривает чувственную сферу в ином ракурсе, например: *Любовь как сказка / через 9 месяцев / коляска*. Подобные тексты (2 %) характеризуются наличием многоточия и расположены в основном в правой части скриптологического пространства в 4 и 9 секторах, которые характеризуются наличием большого количества текстов. Примечательно, что в нашей выборке у текстов «циника» не было приписок, т.е. они не провоцируют скрипторов на диалог (в отличие от текстов «романтиков»).

С точки зрения А. Я. Бродецкого, характеры персонажей в районе 11-й точки сетки (2 сектор) «проявляют силу воли, активность, агрессив-

ность, наступательность, властность, сексуальность» [3, с. 161]. Данный сектор довольно часто используется скрипторами для написания текстов. Тексты скрипторов (назовем этот тип «агрессивным» [8]) в этом секторе отличаются повышенной агрессией, применением стилистически сниженной лексики (*Ненавижу* (приписки) *я тоже*; *Г...но* и др.). Количество подобных текстов составляет 26 %. Эти тексты содержат различного рода ругательства, выражают, как правило, недовольство. Поскольку ведущим видом деятельности студента является учеба, в текстах-граффити обсуждаются: предметы (4 %), преподаватели (7 %), отношение к самому процессу обучения (8 %) (например, *Скоро сессия* (приписки) *п...ц всем*; *полный*). Автора подобных текстов А. Г. Антипов называет «инвективный граффитист» [9, с. 66]. В данных текстах превалирует оценочная лексика. Фиксируется наличие одиночных нецензурных слов (2 %), с помощью которых скриптор манифестирует агрессию, неудовлетворенность, провоцируя других вступить в диалог, высказать свое отношение (положительное или отрицательное) к какому-либо факту. Аналогичные тексты фиксируются также в 3, 8 и 13 секторах, расположенных по диагонали. Иногда тексты данных секторов выражают депрессивное состояние скриптора (указание на подавленность чувственной и духовной сфер). Подобные тексты порождают много ответных реакций. Это один из самых насыщенных по диалогичности секторов скриптологического пространства.

Поскольку само создание текстов-граффити направлено на общение, мы предприняли попытку выделить «диалогичные» и «недиалогичные» сектора пространства (табл. 3).

Таблица 3

«Диалогичные» и «недиалогичные» сектора пространства

1	2	3	4	5
6	7	8	9	
10	11	12	13	14
15	16	17	18	
19	20	21	22	23

Примечание. Жирным шрифтом выделены «диалогичные сектора, «недиалогичные» обозначены обычным шрифтом.

«Диалогичным» полагался сектор, в котором на один текст приходилось две и более реакции-приписки. Например:

М. Круг (фамилия взята в прямоугольную рамку). Далее следует список из 11 фамилий музыкантов: *В. Цой* (рамка); *И. Тальков* (рамка); *А. Макаревич*; *В. Шевчук* и др. В данном случае высказывание скриптора о своих предпочтениях в музыке и смерть кумира (фамилия в рамке) вызвали желание других вписать «своего» кумира.

Необходимо отметить, что наличие текстов названий групп студентов фиксируется практически во всех секторах скриптологического пространства. Доля таких текстов в нашей выборке составила 46 %. В этих текстах скриптор репрезентирует себя в составе определенной группы, в которую не входят другие, противопоставляя данный коллектив – «свой» – всем остальным, что порождает различные реакции «чужих», не входящих в данную группу. По-

добные тексты, как правило, содержат большой потенциал диалогичности, поскольку провоцируют «чужих» на саморепрезентацию, вызывают желание стать «своими» в составе иной группы. Например: *06 МАХП – the best* (приписки) *07 БЖД*; *08 ООС* и т.д.

Таким высказываниям можно противопоставить тексты, в которых через личное местоимение репрезентируется отдельная личность «Я». Автора таких текстов можно охарактеризовать как «индивидуалист». Доля подобных текстов в нашей выборке составила 38 %. Это обычно тексты, выражающие чувства: *Я люблю...*; желания: *Я хочу...* и т.д.

Тексты «индивидуалиста» располагаются в основном в верхних и центральных секторах скриптологического пространства: 2, 4, 9, 12, 13. Примечательно, что в этот список попали три «недиалогичных сектора» – 9, 12, 13, т.е. тексты «индивидуалиста» не вызывают такого большого количества реакций, как тексты «коллективиста». Соотношение «диалогичных» и «недиалогичных» секторов пространства (39 и 61 %) близко к пропорциям золотого сечения, что является еще одним свидетельством действия универсальных механизмов формообразования в текстовой деятельности скриптора.

Если проводить аналогию между функциональностью театрального и скриптологического пространств дальше, район 5-й точки (22 сектор) символизирует спокойствие, удовлетворенность, нежность и привязанность, сектор 20 (район 7-й точки) – «тревожность, стресс, страх, огорчение» [9, с. 161]. Основное содержание текстов данных секторов – это студенческие шпаргалки; такого скриптора можно назвать «прагматиком». Это могут быть химические, математические, физические формулы: fx ; $1x = BS - F(n)$; иноязычные слова с переводом: *to reach – достигать* и др. Тексты «прагматика» были зафиксированы также в секторах 15, 18, 19. Это периферийные (слабые с позиции восприятия) сектора пространства, и наличие там шпаргалок говорит о том, что «прагматик» стремится сделать свой текст незаметным, создает его с определенной целью, для себя.

При дальнейшем сравнении театральной и скриптологической поверхности особо следует сказать о пространстве нижнего левого угла. Заметим, что «большинство художников это место на картинах считают тяжелым, мрачным и т.п.» [3, с. 142]. Однако наличие в данном секторе текстов «прагматика» говорит о том, что в учебной деятельности на скриптологической поверхности этот сектор имеет иную функциональную нагрузку и используется скриптором с прагматической целью. В этом виде деятельности наименее востребован сектор правого нижнего угла из-за неудобств, возникающих при написании текстов.

Репрезентируя лексически эмоционально-чувственную и сексуальную сферы, скриптор использует как нейтральную, с точки зрения норм литературного языка, лексику (14 % текстов в нашей выборке), так и слова стилистически сниженные (22 %). Сектора, в которых зафиксированы аналогичные тексты, находятся в верхней и центральной части скриптологического пространства. Это 2, 3, 7, 9, 12 и 16 сектора, наиболее востребованные скрипторами для написания текстов, что говорит о стремлении скриптора манифестировать свои чувства и отношения, вызвать участие.

С другой стороны, в периферийных секторах, находящихся в крайней левой (сектора 1, 6, 10, 15) или правой (сектора 5, 14, 17) части пространства,

фиксируются тексты, созданные скрипторами с целью обозначить свое присутствие в этом мире, пространстве, материализовать свое «Я». Автор подобных граффити не стремится расположить свой текст в «выгодном» месте, для него важен сам факт его написания. А. Г. Антипов называет автора подобных текстов «пассивным граффитистом» [9, с. 65]. Содержание его текстов «немногословно, неинформативно, «несамоутвердительно»... Малая «личностная» информативность и «бледная» самопрезентация таких граффити особо не провоцирует контакт, не дает пищи для размышления, экспликации личности автора» [9, с. 66]. Необходимо отметить факт наличия подобных текстов и в других секторах скриптологического пространства, однако в указанных секторах их количество превалирует.

Таким образом, композиционное распределение текстов-граффити в скриптологическом пространстве производится в соответствии с принципами симметрии – асимметрии, золотого сечения, а также согласно законам живописной композиции (по осям диагоналей). В то же время тексты-граффити существуют не изолированно друг от друга – их можно рассматривать как сложную взаимообусловленную систему текстов на уровне лексической и композиционно-графической семантики. Скриптологическое пространство, в котором осуществляется деятельность граффитиста, в целом организуется под влиянием топонимического фрейма, в основе которого лежат универсалии формообразования объектов природы. Поэтому скриптологическое пространство текстов-граффити представляет собой связную кооперативную систему подпространств (секторов), каждое из которых имеет свою топологическую и функционально-семиотическую определенность.

Список литературы

1. **Белоусов, К. И.** Синергетика текста: от структуры к форме : монография / К. И. Белоусов. – М. : Эдиториал УРСС, 2008. – 248 с.
2. **Борисова, С. А.** Онтологическая триада «пространство – человек – текст» как специфическая коммуникативная система : дис. ... д-ра филол. наук / Борисова С. А. – Ульяновск, 2004. – 492 с.
3. **Бродецкий, А. Я.** Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания : учебное пособие для творческих учебных заведений, факультета педагогики и психологии / А. Я. Бродецкий. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
4. **Лотман, Ю. М.** О семиосфере / Ю. М. Лотман // Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин : Александра, 1992. – Т. 1. – 480 с.
5. **Успенский, Б. А.** Семиотика искусства / Б. А. Успенский. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 360 с.
6. **Мышкина, Н. Л.** Внутренняя жизнь текста: механизмы, формы, характеристики / Н. Л. Мышкина. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1998. – 152 с.
7. **Тарабукин, Н. М.** Смысловое значение диагональных композиций в живописи // Труды по знаковым системам. – Тарту : Изд. Тарт. гос. ун-та, 1973. – Т. 6. – 479 с.
8. **Тюкаева, Н. И.** Граффити как жанр естественной письменной русской речи : дис. ... канд. филол. наук / Тюкаева Н. И. – Барнаул, 2005. – 256 с.
9. **Антипов, А. Г.** Речевой жанр как особая коммуникативная система / А. Г. Антипов // Русский язык и культура речи : учебно-методический комплекс для вузов / под ред. А. Г. Антипова. – Кемерово : Изд-во Кем. гос. ун-та, 2002. – С. 56–95.

Белоусов Константин Игоревич

доктор филологических наук, профессор,
кафедра русской филологии,
Оренбургский государственный
университет

E-mail: nstreneva@yandex.ru

Belousov Konstantin Igorevich

Doctor of philological sciences, professor,
sub-department of Russian philology,
Orenburg State University

Стренева Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, старший
преподаватель, кафедра иностранных
языков естественно-научных
и инженерно-технических
специальностей, Оренбургский
государственный университет

E-mail: nstreneva@yandex.ru

Streneva Natalya Vladimirovna

Candidate of philological sciences,
senior lecturer, sub-department
of foreign languages in natural sciences
and engineering majors,
Orenburg State University

УДК 801(045)

Белоусов, К. И.

Скриптологическое пространство и семиотический потенциал граффити / К. И. Белоусов, Н. В. Стренева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 113–121.

СУДЬЯ КАК ЛИНГВИСТ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРАВОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация. В статье представлена структура языковой личности судьи и подробно рассматривается одна из ее сторон – судья как лингвист. Автор классифицирует ситуации, в которых от русских и английских судей требуется повышенное внимание к языку, а также определяет типичные языковые аспекты, вызывающие споры и обсуждаемые в ходе судебных процессов. Задачи, стоящие перед судьей-лингвистом, включают правильное толкование текстов законов, других документов, высказываний участников процесса, назначение лингвистических экспертиз. Эта сторона деятельности предполагает обращение судей к самым различным аспектам языка: семантике слов и выражений, ситуативному и лингвистическому контексту, грамматике, строению текстов.

Ключевые слова: судья, лингвист, судебная коммуникация, русский, английский.

Abstract. In the present article the structure of the judge's identity and one of its sides, judge as a linguist, is analysed. The author classifies situations which require Russian and English judges' particular attention to language, and discovers typical disputable and debatable linguistic aspects in the course of trials. The tasks set before a judge as a linguist include correct interpretation of legal texts and other documents, utterances of trial participants, appointing linguistic experts' examination. This side of judges' activity presupposes focusing on various aspects of language: semantics of words and word combinations, situational and linguistic context, grammar, text structure.

Keywords: judge, linguist, courtroom communication, Russian, English.

Введение

Изучая языковую личность судьи и ее проявления в различных ситуациях судебного процесса, мы выделяем несколько сторон в ее структуре. Судья-рефери, судья-участник драматического действия и судья-обычный человек рассматривались нами ранее [1–3]. В данной статье мы обратимся к стороне языковой личности судьи, которую мы обозначаем как судья-лингвист. Данное обозначение мы позаимствовали у американских исследователей. Глава «Судья как лингвист» является частью книги, в которой Л. Солан тщательно исследует проблему того, «как и почему судьи пишут о структуре и значении языка, чтобы аргументировать свои решения» [4, р. 1]. Автор утверждает, что работа судей часто предполагает толкование законов и других юридических документов в том числе в ситуациях, когда толкование документа вызывает разногласие сторон в судебном споре. Исследователь также отмечает, что судья разрешает споры, полагаясь не только на законы, но и на собственную систему ценностей, что находит отражение в способе интерпретации документов.

Л. Солан изучает несколько лингвистических принципов, используемых судьями для объяснения своих решений. Среди них – правило последнего предшествующего слова (the last antecedent rule), принципы толкования соединения и разделения (principles governing the interpretation of conjunction and

disjunction (*and / or*)), правила толкования местоимений (*rules for interpretation of pronouns*), правильное применение местоимений (*proper scope of adjectives*). Существование определенных правил и принципов толкования юридических документов не решает, однако, всех вопросов, стоящих перед судьями, поскольку «идут споры даже между судьями одного и того же суда и о подходе к определению лингвистических правил, и об их отношении к процессу принятия решения. Следовательно... противоположные принципы толкования иногда стоят рядом, создавая массу взаимоисключающих правил, находящихся в распоряжении любого юриста или судьи, который может использовать их для поддержания какой бы то ни было точки зрения» [4, p. 29] (*перевод с английского здесь и далее мой – Т. Д.*).

Если Л. Солан концентрирует внимание на лингвистических аспектах толкования юридических документов в ходе принятия судьей решения, то П. Тиерсма в работе с аналогичным названием рассматривает вопрос в нескольких аспектах [5]. Проводя параллели между деятельностью судей и лингвистов, П. Тиерсма замечает: «Тот факт, что судьи и лингвисты часто вовлечены в одинаковую профессиональную деятельность – анализ языка, убеждает, что им есть чему научиться друг у друга» [5, p. 270].

П. Тиерсма последовательно рассматривает ситуации, в которых судьи должны анализировать язык. Целый ряд преступлений совершается посредством языка: подкуп, заговор, лжесвидетельство, угроза, вымогательство. В таких случаях, считает ученый, судья или присяжные должны решить, что обвиняемый имел в виду, говоря те слова, которые предположительно доказывают один из элементов преступления. Подобно перечисленным преступлениям, клевета представляет собой правонарушение, которое совершается посредством использования языка и которое бывает трудно объяснить с лингвистической точки зрения. Контракты, завещания и подобные частные соглашения представляют интерес с точки зрения реализуемых в них речевых актов. От решения лингвистических проблем часто зависит вопрос, будут ли контракт или завещание признаны действительными. Проблемы, связанные с законодательными текстами, включают, прежде всего, их интерпретацию. Кроме того, не всегда ясно, как действия обвиняемого соотносятся с законодательным текстом. Судьям также приходится анализировать функциональное наполнение различных высказываний, произнесенных в процессе преступления, и квалифицировать их должным образом. Понятия прямых и косвенных речевых актов оказываются весьма полезны и применимы для этой цели в судебной деятельности.

Обобщая анализ различных ситуаций, П. Тиерсма отмечает, что «при интерпретации текста законодательного или разговорного тщательный лингвистический анализ всегда должен быть пунктом отправления» [5, p. 283].

Многие из вопросов, затронутых в работах американских ученых, активно обсуждаются в отечественной юрислингвистике в рамках лингвистической экспертологии. Выявлению имплицитной информации в спорных разговорах и идентификации участвующих лиц, образующих доказательную базу по уголовным делам, посвящено исследование Н. Ю. Мамаева [6]. Т. В. Чернышова обращается к квалификации инвективных высказываний в различных сферах использования языка [7]. Проблему соотношения юридической значимости и общенародного значения слов, которые чаще других становятся объектами лингвистических конфликтов, исследует Н. Д. Голев [8]. Несмотря

на то, что отечественные исследования, на которые мы ссылаемся, обращены к ряду проблем безотносительно к фигуре судьи, понятно, что именно судья – тот человек, который будет учитывать мнение лингвистов-экспертов, строить на их основе свои соображения и принимать решение.

В материале исследованных нами стенограмм судебных заседаний в отечественных и английских судах (1999–2003) встречаются ситуации, в которых судья должен выполнять роль лингвиста. Далее мы классифицируем ситуации, в которых от русских и английских судей требуется повышенное внимание к языку, а также определим типичные языковые аспекты, вызывающие споры и обсуждаемые в ходе судебных процессов.

1. Типы ситуаций в ходе судебных процессов

В нашем материале мы выделяем **пять типов ситуаций**, в которых от судьи требуется внимание к языку и даже некоторые лингвистические знания. Деятельность судьи как лингвиста не обязательно предполагает развернутые аналитические высказывания в его речи – свои соображения в полном виде он изложит в судебном решении. В ходе самого процесса судья в большей степени выслушивает стороны, но отдельные реплики судьи, касающиеся лингвистической стороны рассматриваемых вопросов, свидетельствуют о том, что судья постоянно ведет соответствующую умственную деятельность.

Ситуации первого типа связаны с анализом документов, которые создаются в ходе судебного процесса и впоследствии могут служить своего рода ориентиром для дальнейших процессуальных действий. Примером обращения к процессуальным документам может служить следующая ситуация. Прокурор ходатайствует о затребовании судом у ответчика литературы, подлежащей изучению. Однако адвокаты ответчика считают, что, запрашивая книгу, прокурор расширяет основания своих требований, поскольку в представлении прокурора нет ссылок именно на эту книгу. В ответ прокурор ссылается на свое представление, указывая, что формулировка в представлении носит обобщающий характер и включает любую литературу. Судья, считая формулировку в представлении прокурора недостаточно ясной, говорит о возможности принять какое-либо решение относительно ходатайства только с учетом уточнений, которые должен представить прокурор, и ссылается на неисследованность запрашиваемого документа:

(1) СУДЬЯ: Так, ну, мы тоже считаем, что пока вообще это не будет как-то действительно прокурором оформлено, то не имеет смысла. Этот документ вообще не исследован. То, что исследовано полторы недели, но сейчас выясняется, соответственно, я так понимаю, все надо возвращать назад, сначала. То есть прокурор, соответственно, хочет уточнить свои требования и чтоб мы по этому поводу давайте...

ПРОКУРОР: Да, нет, ваша честь, это речь касается одного из учебников... Одного из директивных документов...

СУДЬЯ: Так мы его вообще не изучали, товарищ прокурор. Поэтому я вас попрошу с учетом ГПК, с учетом того, что мы уже так долго работаем, соответственно и уточнить. Мы сейчас не будем окончательно принимать решение по этому ходатайству.

Видим, что в определенный момент судебного разбирательства процессуальный документ, а именно представление прокурора, становится объектом языкового анализа.

Ситуации второго типа связаны с анализом документов, непосредственно являющихся предметом судебного разбирательства. В наших материалах два процесса, русский и английский, практически полностью построены на анализе литературы. В случае тяжбы английского историка Д. Ирвинга, отстаивающего свою профессиональную репутацию, предметом тщательного лингвистического анализа в зале суда становится его книга о Гитлере. В случае судебного процесса в Москве по ходатайству о прекращении деятельности религиозной общины Свидетелей Иеговы объектом пристального внимания сторон и судьи стала распространяемая членами секты религиозная литература.

Прокурор по делу о Свидетелях Иеговы строит обвинение, опираясь в значительной степени на толкование распространяемой литературы, и соотносит идеи из литературы с соответствующими нарушениями закона. Состав правонарушения не всегда ясен, поскольку возможны различные трактовки документов, и именно судья имеет право решить, какую из этих трактовок выбрать и совершено ли правонарушение посредством использования языка.

Английский судья уделяет особое внимание контексту, в котором используются те или иные слова и выражения. В ситуации, когда адвокат защиты обвиняет Ирвинга в использовании заведомо неправильного перевода в своей книге, судья поддерживает его и предлагает Ирвингу взглянуть на контекст:

(2) *CLAIMANT: Now, either inadvertently or deliberately, somebody and you say it is Burnstone has mistranslated that word from a totally harmless and, in fact, significant "air raid door" into the rather more sinister "airtight door"?*

WITNESS: In the context of quite a sinister description, I would say.

JUDGE: Mr Irving, look at the context.

CLAIMANT: I beg your pardon?

JUDGE: Look at the context. As I understand it, she actually said "like those of an airtight door", but this is in the context of gassings in 1941 and Zyklon-B being poured through holes in the roof.

Анализируя печатные документы, судьи принимают во внимание то воздействие, которое литература оказала или может оказать на читателя. Обсуждая словоупотребление в книге истца, судья предполагает, к какому выводу может в результате прийти читатель. В ответ истец объясняет свой выбор между *order* (*приказать*) и *obliged* (*обязанный*), подчеркивая, что тщательно выбирает слова при написании книг:

(3) *JUDGE: The reality of the way, would you not accept, Mr Irving, of the way it is put in your book is that the reader is going to infer that that was an order from Hitler to him?*

CLAIMANT: My Lord, I use my words with utmost care when I write passages like that. I will go backwards and forwards over them looking for a word which I considered to be justified by the evidence but not implying or imputing or inferring too much. If I used the word "obliged" then it was because I hesitated to use the word "order" but for some reason he made the telephone conversation. He did not wait until he got back to his own headquarters, he immediately phoned Heydrich from Hitler's bunker without even getting over to the local phone box, he phoned Heydrich with these instructions saying "stop the killing".

Как видно из приведенных примеров, судья аналитически подходит к текстам и документам, являющимся предметом судебной тяжбы. В то же время нельзя ожидать, что языковых знаний судьи достаточно для проведе-

ния всесторонней лингвистической экспертизы. С решением вопроса о лингвистической экспертизе мы связываем **третий тип ситуаций** в деятельности судьи как лингвиста. В следующем примере судья не может принять по ряду причин экспертизы, представленные следствием, и обсуждает со сторонами назначение новой экспертизы. Даже в том случае, если судья в большей степени полагается на внешнюю экспертизу, он имеет представление о том, какого рода информация требуется и кто должен проводить экспертизу:

(4) *СУДЬЯ: ...Решить вопрос, наверное, придется нам назначать экспертизу, какую-то комплексную, с привлечением специалистов, лингвистов, литераторов и психологов. Значит, соответственно ставится следующий вопрос. Кто будет проводить эту экспертизу, это раз... Плюс экспертам нам, наверное, придется поставить вопросы не просто по Свидетелям Иеговы, а сравнение с наиболее, так сказать, теми религиями, которые встречаются в нашем государстве.*

ПРОКУРОР: Имеется в виду традиционная?

СУДЬЯ: Традиционная, естественно. Поэтому вот такой вопрос. Единственно что...

АДВОКАТ: И кто эксперты тогда?

СУДЬЯ: Да, нам нужно будет тогда сразу определиться, что это обязательно из института русского языка мы должны будем привлекать. Поскольку экспертиза, наверное, будет звучать, как литературно-лингвистическая психологическая, вот что-то такое, я не знаю.

Понимание сути лингвистической экспертизы, которой подверглась предсмертная записка, необходимо английскому судье, и он знакомится с мнением обеих сторон по этому поводу. Адвокат признает утверждение экспертов о том, что с точки зрения стиля записка, вероятнее всего, написана обвиняемым, а не жертвой. Одновременно он указывает на то, что в течение совместной жизни супруги приобретают похожие языковые привычки, и поэтому данное свидетельство не может рассматриваться как очень весомое:

(5) *DEFENCE: The language that is used, and the phraseology, is more likely to be that used by the Defendant rather than the victim. I am bound to say your Honour may take judicial notice of the fact that when couples have been together for a significant period of time – as these two people had – people have similar fashions, similar use of language, similar phraseology. I simply indicate to your Honour – and it is not a strong point – that that is not the strongest evidence of its kind.*

Представитель обвинения, в свою очередь, настаивает на значимости результатов экспертизы, поскольку они имеют самый высокий показатель, по мнению эксперта. Судья выслушивает мнение обеих сторон, но не выражает своего отношения, ограничиваясь краткой благодарностью в их адрес.

По нашему мнению, понимание основных принципов выполнения лингвистических экспертиз необходимо судьям как для их назначения, так и для правильной оценки их результатов.

Проявление судьей внимания к словоупотреблению в речи участников в ходе процесса характерно для **четвертого типа ситуаций** в деятельности судьи-лингвиста. В нашем материале есть значительное количество примеров того, что стороны высказывают недовольство и даже протестуют против конкретного словоупотребления в речи противной стороны. Споры относительно словоупотребления происходят как с привлечением судьи, так и без его уча-

ствия. Нас интересуют те, в которых принимает участие судья. В следующем примере адвокату не нравится выражение *бросила работу*, примененное в отношении свидетельницы, которое расценивается как дискредитирующее ее. Судья, однако, не считает такое употребление неверным и поэтому не дает никаких указаний по этому поводу:

(6) ПРОКУРОР: Скажите, пожалуйста, вы в настоящий момент не работаете?

СВИДЕТЕЛЬНИЦА: Нет.

ПРОКУРОР: А вы когда бросили работу?

АДВОКАТ: Я попрошу не употреблять в отношении данной свидетельницы слово «бросила работу» <...>

СУДЬЯ: Свидетельница работала. Ну, работала, теперь не работает, вот, тоже бросила работу.

В ходе процесса о религиозном объединении Свидетелей Иеговы несколько раз встает вопрос о правомерности употребления слова *секта* по отношению к этому объединению. Адвокат настаивает на том, чтобы слово не употреблялось, и аргументирует свою точку зрения тем, что термин *тоталитарная секта* имеет негативно оценочное и даже оскорбительное значение. Поскольку вопрос поднимается снова и снова, судья обращается за необходимыми разъяснениями к одному из свидетелей, заведующему кафедрой сектоведения, который подтверждает существование богословского и социологического понятия *секта*. Судья ограничивает объем его объяснений кратким *все*, давая понять, что получила необходимую информацию:

(7) СУДЬЯ: У меня сразу к Вам первый вопрос. Это просто нам, чтобы понять. Было такое решение судебной палаты по информационным спорам при Президенте Российской Федерации по Свидетелям, там по защите чести и достоинств. И тут где-то написано, что у нас такого. Сейчас я найду. Где-то здесь, что нет такого понятия «секта». Да, понятен вопрос? <...>

СВИДЕТЕЛЬ: Прежде всего понятие такое «секта» есть. Оно есть во всяком словаре. Поэтому я понимаю стремление Свидетелей Иеговы цензурировать русский язык и как бы вводить всеобщую цензуру, они это делают постоянно, но, тем не менее, как бы все-таки исключать слова из русского языка, я думаю, даже им не под силу, и не стоит в этом им потакать. Слово «секта», действительно, у нас в юридических наших текстах юридического понятия *секта* нет, но, тем не менее, в русском языке есть это. А богословское понятие, социологическое понятие, тем более...

СУДЬЯ: Все.

Ради соблюдения политкорректности в зале суда судья поддерживает просьбу адвоката не употреблять слово «секта»:

(8) АДВОКАТ: Чисто в светском суде я прошу не употреблять слово «секта», тем более господин Дворкин сам сказал, что это богословское понятие.

СВИДЕТЕЛЬ: Это богословское, социологическое, я думаю, в решении суда оно не должно появляться, поскольку, действительно, но я...

СУДЬЯ: Мы в данном случае рассматриваем дело в отношении религиозной общины. Она государством зарегистрирована. Давайте, чтобы никого не обижать.

Однако важность терминологических споров и соблюдения политкорректности в ходе процесса отходит на второй план, когда встает вопрос эко-

номии времени. В ответ на очередной протест адвоката судья указывает на нехватку времени:

(9) АДВОКАТ: *Свидетель постоянно употребляет слово «секта».*

СВИДЕТЕЛЬ: *У нас времени мало на замечания. Я Вас прошу немножечко...*

Недовольство определенным словоупотреблением в речи участников процесса в некоторых ситуациях получает выражение в речи самого судьи, если, к примеру, он не удовлетворен формулировкой вопроса, заданного допрашивающим. В следующем примере судья корректирует заданный вопрос, советуя опустить слово *neutral* (нейтральный) и называя его *unhelpful* (не способным помочь):

(10) CLAIMANT: *Does that sound to like a completely neutral and plausible account of an atrocity?*

JUDGE: *Leave aside "neutral". That is unhelpful word. Do you think it is plausible?*

Пятый тип ситуаций, в которых действует судья-лингвист, похож на второй тип с той разницей, что приходится иметь дело с иноязычными текстами. Конечно, такое случается в суде нечасто. Что касается нашего материала, то на процессе историка Ирвинга участники постоянно обсуждают архивные документы и другие источники на немецком языке и то, какую интерпретацию они получили в книге Ирвинга. Судья вместе со сторонами вынужден вникать в смысл текстов на немецком и их переводов на английский язык.

Сторона ответчика указывает на намеренное искажение текста в переводе за счет неверного словоупотребления. После некоторого обсуждения этой проблемы сторонами в ходе допроса судья обращается к истцу и совершенно однозначно заявляет о том, что перевод неверен. Судья считает, что неправильность перевода очевидна. По его мнению, все достаточно элементарно (*fairly elementary*), так как слово распространенное (*a common word*):

(11) JUDGE: *But really public rumour is not a correct or even arguably correct translation of Schrecken. It is fairly elementary, is it not? It is a common word.*

Вопрос о том, в каком контексте появляется то или иное слово, актуален и при обращении к иноязычным текстам. Судья осознает важность лингвистического контекста при переводе и указывает на это истцу, формулируя еще раз тезис, выдвигаемый адвокатом:

(12) CLAIMANT: *I do not think so. "Schrecken" is a spook. It is a spook.*

DEFENCE: *A spook. It is a word of fright and fear, is it not?*

CLAIMANT: *Yes.*

JUDGE: *Which is it, because they are quite different in this context?*

CLAIMANT: *My Lord, the imputation is that I have deliberately mistranslated or distorted.*

JUDGE: *Well, adopted what you should have appreciated was a mistranslation, I think is the way it is put.*

Таким образом, в ходе судебного процесса возникает целый ряд ситуаций, в которых судье необходимо проявить себя лингвистом.

2. Анализируемые языковые аспекты

На деятельность судьи как лингвиста можно посмотреть с точки зрения тех языковых аспектов, которые становятся предметом внимания и исследования в зале суда. Представим эти языковые аспекты более системно.

Первым и, наверное, самым основным «камнем преткновения» является **лексическое значение слов**. В зависимости от значения одного или нескольких слов может меняться смысл документа, который подлежит анализу, или значение высказываний участников процесса. Наглядным примером поиска слова с подходящей семантикой является обращение адвоката к английскому синонимическому ряду со значением *страх* в поисках адекватного перевода немецкого слова *Schreck*. Судья, сомневающийся в адекватности перевода, адресуя вопрос истцу, и его не слишком убедительный ответ побуждает адвоката перечислить все возможные английские эквиваленты, среди которых не обнаруживается варианта, фактически использованного истцом в переводе:

(13) *JUDGE: You would translate "Schrecken" as a spectre or a spook rather than as a fear?*

CLAIMANT: Yes, Schrecken is the idea of a childish kind of spook, the idea of a goblin.

DEFENCE: Do you think this is a reliable dictionary?

CLAIMANT: It helped us a lot with the word "Vernichtung", did it not?

DEFENCE: OK. "Schreck", fright, shock, terror, alarm, panic, consternation, dismay, fear, horror?

Поскольку слова реализуют свои конкретные значения в конкретном контексте, проблема влияния контекста на значение слова достаточно широко обсуждается в зале суда. Важно заметить, что обсуждается влияние не только лингвистического, но и ситуативного контекста на смысловое наполнение лексической единицы. Обращаясь к лингвистическому контексту слова, участники процесса исследуют его в составе абзаца или другого фрагмента текста. В ряде случаев к этому их подталкивает судья: *Давайте абзац прочтем; Я прошу Вас, прочтите весь абзац; Look at the context* и т.д. Обращение к ситуативному контексту встречается не так часто, но пример такого обращения мы считаем необходимым представить. При обсуждении отрицательной коннотации слова «секта» один из свидетелей замечает: «Дело в том, что не слово красит организацию, а организация сама ставит себя в такое положение, когда даже слово приобретает новую окраску». Таким образом, можно говорить, что перед судьями ставятся и решаются вопросы толкования слова как в лингвистическом, так и в ситуативном контексте.

Значение слов и выражений зависит не только от контекста, но и от той грамматической формы, в которой они употреблены. **Грамматический аспект** речи также становится объектом внимания судей в ходе судебных процессов. Вопрос о грамматической форме, а именно – временной форме глагола, становится принципиальным, когда стороны процесса вместе с судьей анализируют перевод некоторых документов с немецкого, выполненный истцом и использованный в его книге. Судья отмечает несоответствие грамматической формы в переводе грамматической форме в оригинале:

(14) *JUDGE: Sorry, it is probably my misunderstanding. Mr Irving, I think you just said that you have not translated that sentence beginning "alt den Juden", but you did, did you not? Is that not where you write: "He pointed out, however, that he had no intention of starting anything at present"?*

CLAIMANT: It is bundled up in that sentence. It is precis'd in that sentence.

JUDGE: You use the word "precis", but you have changed the tense, "missed" stays in the past tense?

Истец пытается склонить судью на свою сторону, предлагая свое толкование оригинала, но судья вновь указывает на то, что предложение имеет форму прошедшего времени и, следовательно, не может быть отнесено к настоящему или будущему моменту времени:

(15) *CLAIMANT: What he no doubt said, if he was speaking in direct speech, is, "For a long time now I have done nothing, I have been inactive towards the Jews".*

JUDGE: In the past?

CLAIMANT: In the past, yes.

JUDGE: But that is not the same thing as saying that you have no intention of starting anything at present or in the future?

CLAIMANT: At present.

JUDGE: Is there not a real distinction between the two on reflection now?

CLAIMANT: No, because the sense of the next sentence, my Lord, where he goes on to say, "I am not looking for difficulties. I am not going to try to make difficulties, there is no point in it, there is no sense in doing it".

JUDGE: Look at the tense again. It is "hat".

В последней реплике судья вновь призывает истца обратить внимание на время глагола и называет использованную немецкую форму оригинала *hat*.

Отдельные особенности строения рассматриваемых в суде текстов оказываются не менее важными, чем семантические и грамматические аспекты. Опускание истцом нежелательной информации в своей книге приводит к недостоверному описанию исторических событий и становится предметом обсуждения в зале суда. Среди других лингвистических понятий, фигурирующих в речи участников процесса, – недоговоренность/преуменьшение, эллипсис, метафора. Как мы отмечали выше, судья не обязательно принимает участие в обсуждении всех лингвистических вопросов. Во многих ситуациях он пассивен с точки зрения речевых проявлений. В то же время он, безусловно, учитывает как в ходе самого процесса, так и при принятии решения соображения, высказываемые участниками процесса.

Заключение

Проведенный анализ речевого материала позволяет утверждать, что отечественные и английские судьи проявляют значительное внимание к различным лингвистическим аспектам судопроизводства. Задачи, стоящие перед судьей-лингвистом, включают правильное толкование текстов законов, других документов, от которых зависит ход судебного разбирательства, высказываний участников процесса, а также назначение лингвистических экспертиз в случае необходимости. Эта сторона деятельности предполагает обращение судей к самым различным аспектам языка: семантике слов и выражений, ситуативному и лингвистическому контексту, грамматике, строению текстов. Учитывая, что основной материал, с которым судья работает, это слово, важность этой стороны личности не подлежит сомнению.

Список литературы

1. **Дубровская, Т. В.** О роли метакоммуникативных средств в речи английского судьи / Т. В. Дубровская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 7 (31). – С. 91–94. – (Филологические науки).
2. **Дубровская, Т. В.** Английский судья как драматическая фигура / Т. В. Дубровская // Актуальные проблемы коммуникации и культуры : сб. науч. тр. россий-

- ских и зарубежных ученых. – М. ; Пятигорск : Пятигорск. гос. лингв. ун-т, 2006. – Вып. 4. – Ч. II. – С. 164–171.
3. **Dubrovskaya, T.** The English Judge: a Human-Being or a “Passionless Thinking Machine”? / T. Dubrovskaya // Современные направления в лингвистике и преподавании языков : материалы Международной научно-практической конференции. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2007. – Т. I. – С. 33–45.
 4. **Solan, L. M.** The Language of Judges / L. Solan. – Chicago ; London : University of Chicago Press, 1993. – 218 p.
 5. **Tiersma, P. M.** The judge as linguist / P. M. Tiersma // Loyola of Los Angeles Law Review. – 1993. – V. 27. – P. 269–283.
 6. **Мамаев, Н. Ю.** К вопросу о построении инвариантной контекстуальной структуры для проведения лингвосемантического анализа спорных разговоров / Н. Ю. Мамаев // Юрислингвистика-8: Русский язык и современное российское право : межвуз. сб. науч. ст. / под ред. Н. Д. Голева. – Кемерово ; Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2007. – С. 359–369.
 7. **Чернышова, Т. В.** Публичная речь сквозь призму инвективности (типологический этюд) / Т. В. Чернышова // Юрислингвистика-8: Русский язык и современное российское право : межвуз. сб. науч. ст. / под ред. Н. Д. Голева. – Кемерово ; Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2007. – С. 393–401.
 8. **Голев, Н. Д.** Лингвистические тупики юридической техники / Н. Д. Голев // Юрислингвистика-8: Русский язык и современное российское право : межвуз. сб. науч. ст. / под ред. Н. Д. Голева. – Кемерово ; Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2007. – С. 92–104.

Дубровская Татьяна Викторовна
кандидат филологических наук, доцент,
кафедра филологии, Международный
независимый эколого-политологический
университет (филиал в г. Пензе)

Dubrovskaya Tatyana Viktorovna
Candidate of philological sciences,
associate professor, sub-department
of philology, International Independent
University of Environmental and Political
Sciences (affiliated branch in Penza)

E-mail: dubrovskaya@sura.ru

УДК 80

Дубровская, Т. В.

Судья как лингвист: лингвистический аспект правовой деятельности (на материале русского и английского языков) / Т. В. Дубровская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 122–131.

УДК 331.86

Л. Ю. Боликова, О. А. Шилина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДЕФИНИЦИЙ В СИСТЕМАХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ГЕРМАНИИ

Аннотация. На материале научных работ зарубежных и отечественных исследователей, посвященных проблемам профессиональной педагогики, раскрыта сущность отдельных основных понятий, используемых для характеристики отечественной и немецкой систем начального профессионального образования. Показаны общие и отличительные подходы к пониманию данной терминологии.

Ключевые слова: начальное профессиональное образование, дуальная система, дуальность, профессия, профессиограмма, квалификация, ключевая квалификация, компетентность, компетенция.

Abstract. On the material of scientific works by foreign and Russian researchers on the problems of professional pedagogy the nature of some essential conceptions is disclosed, which are used to the characterize of the German and Russian systems of primary vocational education. The identical and distinctive approaches to the understanding of this terminology are shown.

Keywords: primary vocational education, a dual system, duality, profession, professionogram, qualification, key qualification, competence.

В условиях общей академизации образования приуменьшается роль начального и среднего профессионального образования в нашей стране, что ведет к потере его привлекательности среди молодежи. Среди одиннадцатиклассников высок процент желающих поступить в вузы. Те же, кто заканчивает училища и техникумы, стремятся не к поиску работы, а к поступлению в вуз. В обществе ценится высшее образование, поскольку оно открывает дорогу к экономическим и социальным благам: более высокая заработная плата, более высокий социальный статус. Не иметь высшего образования считается непрестижным даже для продавцов, мелких ремесленников и т.д. Большой спрос на высшее образование, падение престижа среднего и начального профессионального образования приводит к дефициту рабочих кадров среднего и начального звена на рынке труда. Особо остро стоит проблема нехватки квалифицированных рабочих начального звена на крупных промышленных предприятиях и в мелких мастерских. А ведь, как отмечает большинство специалистов в области экономики, именно создание и развитие высокопроизводительных ремесленного и рабочего секторов, обеспечивающих удовлетворение самых разнообразных потребностей в товарах и услугах, является условием успешного функционирования рыночной системы. Данная проблема заставляет обратиться к имеющемуся опыту зарубежных систем профессио-

нального образования в плане подготовки рабочих кадров, среди которых наиболее эффективной считается немецкая модель начального профессионального образования.

Немецкая модель начального профессионального образования представлена **дуальной системой** (das Dualsystem der Berufsbildung), которая является воплощением идеи совместной учебной деятельности предприятий и школ при определяющем практическом компоненте. Дуальная система возникла еще в XIX в., однако свое название она получила лишь в середине XX в. Впервые термин «дуальная система» по отношению к немецкой модели начального профессионального образования был употреблен в 1964 г. Немецким Комитетом по делам образования и воспитания (Der Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen).

Профессиональное обучение в дуальной системе проходит в двух местах обучения: на обучающем предприятии и в профессиональной школе синхронно (занятия идут параллельно) или диахронно (сменяя друг друга при блочной организации процесса обучения), что и послужило причиной возникновения этого термина. Однако в настоящее время многие немецкие и отечественные ученые, среди которых Х. Беннер, А. Келль, Й. Мюнх, С. Райхенбах, А. Рушель, Д. А. Торопов, Л. И. Мельникова, Г. А. Федотова, отмечают, что понятие «дуальность» имеет многоплановый аспект.

В своем диссертационном исследовании, посвященном определению и обоснованию причин поступления молодежи в обучающие учреждения дуальной системы, С. Райхенбах подробно останавливается на проблеме определения понятия «дуальность» в системе начального профессионального образования Германии. Она делает вывод о том, что дуальность проявляется в сосуществовании частной и государственной, частноправовой и общественно-правовой сфер в организации, финансировании и контроле образовательного процесса в этой системе [1].

Наряду с **дуальной организацией**, вторым важным элементом сущности профобразования Германии, С. Райхенбах считает **профессиональный принцип** (der Berufsprinzip). Под профессиональным принципом понимается структурирование образовательных процессов в соответствии с **портретами профессий** (die Berufsbilder) (трактовка по Т. Дайсингеру) [1].

Чтобы понять, что подразумевает автор под портретами профессий, следует обратиться к определению понятия «профессия» в немецкой научной литературе. Наиболее полный анализ этого понятия, на наш взгляд, проведен в работе С. Райхенбах [1]. Автор приводит трактовки различных немецких ученых. Различия базируются на выделении субъективного и объективного компонентов в этом понятии. Относительно субъективного компонента профессия определяется как качество, свойство индивидуума, его призвание, которые заложены природой, а также как совокупность полученных знаний, умений и навыков, которые необходимы в индивидуально выполняемой деятельности. В основе объективного компонента лежит вступление личности в трудовую жизнь. Так, универсальный немецкий толковый словарь (Duden) определяет профессию как работу, деятельность, с помощью которой зарабатывают деньги [2].

Федеральное министерство статистики Германии понимает под профессией совокупность характерных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения трудовой деятельности, которая требует определенного опы-

та и благодаря которой каждый вносит свой вклад в созидательный процесс в рамках народного хозяйства. У. Бэк, М. Братер, Х. Дахайм считают, что профессия – это стандартные образцы поведения рабочей силы, которая выступает в роли товара на рынке труда. Более развернутое определение профессии с учетом объективного и субъективного компонентов дает Т. Шарманн. В его трактовке профессия – свободная, основанная на профпригодности и индивидуальных склонностях, а также на полученном образовании специализированная платная услуга, которая основана на разделении труда, служащая удовлетворению материальных и духовных потребностей. А В. Штратманн указывает и на социальную значимость профессии, так как она призвана обеспечить как можно более высокую степень социального признания работающего. В.-Д. Грайнерт выделяет еще одну специфичную сторону этого понятия, рассматривая профессии как «преобладающие образцы организации квалификации, трудовой деятельности, получения благ» [1].

Основываясь на анализе термина, С. Райхенбах суммирует представления о профессии в Германии в следующем определении: «**Профессия** – это специфичная комбинация знаний, умений и навыков, образующих мобильный базис, что соответствует ожиданиям работодателей и работников, желающих получить определенный доход и социальный статус» [1, с. 17].

Таким образом, несмотря на многообразие определений, «профессия» в немецкой литературе рассматривается как связующее звено между рабочей силой и системой занятости, между индивидуумом и обществом, а также подчеркивается ее структурное содержание, куда входят квалификации как специфичные комбинации знаний, умений и навыков.

В отечественной научной литературе имеются следующие определения «профессии». Так, толковые словари русского языка, Советский энциклопедический словарь определяют профессию как род занятий, трудовой деятельности, требующий подготовки и являющийся источником существования [3, 4]. Н. С. Пряжников, рассуждая на тему соотношения понятий «личностное определение» и «профессиональное самоопределение», подчеркивает общественный характер профессии, которая приносит пользу как обществу, так и отдельной личности в виде материального блага (деньги) и определенного общественного статуса [5].

Наиболее полное рассмотрение понятия «профессия», ее структуры, по нашему мнению, дано Е. А. Климовым [6]. Он выделяет четыре значения этого понятия:

1. Область приложения сил человека, или область, в которой человек осуществляет свои трудовые функции.
2. Общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями.
3. Подготовленность (знания, умения, навыки), благодаря которой человек оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции.
4. Деятельность, работа, т.е. распределенный во времени процесс реализации трудовых функций.

Автор считает, что для профессиональной педагогики профессия интересна прежде всего как подготовленность к определенным трудовым функциям, что закрепляется нормативными актами. В то же время для профессионального образования в качестве психологических основ трудового обучения важны структура профессионального мастерства, профессионализма, условия

его формирования в зависимости от личных качеств человека, а также психологические проблемы деятельности на материале разных профессий [7].

Автор предлагает классификацию профессий, представленную в виде пирамиды, в основу которой положено четыре признака: предмет труда (профессии типа человек–природа, человек–человек, человек–знак, человек–художественный образ), цель труда (гностические, преобразующие, изыскательные профессии), орудия (профессии ручного, машинно-ручного, автоматизированного труда и с преобладанием функциональных орудий) и условия труда (профессии в условиях бытового, обычного микроклимата, профессии с пребыванием на открытом воздухе, в необычных условиях и профессии с повышенной моральной ответственностью за здоровье). На каждом уровне вводится буквенное обозначение профессий [6].

В таблице «Обзорная группировка профессий» (см. [7]) Е. А. Климов дополняет предложенную им классификацию еще одним важным пунктом – разновидностью необходимого профессионального образования: начального, среднего, высшего. По мнению автора, такая классификация дает краткую характеристику профессии – **профессиограмму**, что помогает составить представление о профессии и может использоваться для целей профессионального просвещения молодежи [7].

Для педагогических целей (обучения профессии, воспитания будущего профессионала), как указывает сам автор, профессиограммы должны быть более обстоятельными, детальными, например, содержать сведения о необходимых в данной профессии личных качествах, знаниях, умениях, навыках, о путях их формирования [7].

На первый взгляд, понятие «профессия» в отечественной и немецкой научной литературе имеет схожие трактовки. В обоих случаях под профессией понимается сложная структура, отдельные элементы которой (квалификации, специальности) требуют специальной подготовки; профессия является источником материальных благ и обеспечивает социальную интеграцию личности в обществе. Однако можно констатировать, что наполнения структуры профессии в отечественной и немецкой педагогике не полностью совпадают.

Одним из структурных элементов профессии зарубежными и отечественными учеными рассматривается квалификация. Но следует обратить внимание на то, в чем специфика понимания понятия «квалификация» отечественными и немецкими учеными.

Так, в «Современном толковом словаре русского языка» под редакцией Т. Ф. Ефремовой, в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова, в Советском энциклопедическом словаре **квалификация** понимается как степень профессиональной подготовленности к какому-либо виду труда [4, 8, 9]. В Современном экономическом словаре уточняется, что профессиональная подготовленность к труду определяется наличием теоретических знаний, практических умений и навыков, опыта [10]. Н. С. Пряжников под квалификацией понимает «уровень профессионального мастерства, который формально выражается в различных разрядах, категориях и т.п.» [5, с. 123].

В толковых словарях дается и еще одно значение понятия «квалификация», которое отождествляется с понятиями «профессия», «специальность», например, квалификация токаря.

Проанализировав приведенные выше определения, мы приходим к выводу, что в отечественной научной литературе квалификация рассматривается, во-первых, как совокупность профессиональных, специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения того или иного вида трудовой деятельности, и, во-вторых, как эквивалент профессии, специальности.

В немецкой научной литературе мы также встречаем употребление понятия «квалификация» в двух значениях. Однако в первом значении с 1987 г. этот термин трактуется немного иначе. Дело в том, что в 1987 г. в ФРГ было принято новое положение о профессиональном образовании, которое обозначило ряд нововведений, одним из которых стало уточнение понятия «квалификация». Помимо специальных знаний, умений и навыков, в понятие были включены профессионально важные качества личности, необходимые для широкого круга профессий. Наряду с термином «квалификация» в немецкой профессиональной педагогике широко используется понятие «**ключевая квалификация**» (die Schlüsselqualifikation). Немецкий универсальный толковый словарь (Duden) указывает, что первая часть «ключевой-» (Schlüssel-) в составе сложных слов означает, что данное понятие занимает центральную позицию [2].

Теоретическое обоснование «ключевой квалификации» было сделано Д. Мертенсом, экономистом, директором Института исследований рынка труда и мира профессий (IAB) г. Нюрнберга в 1972–1974-х гг. XX в. Исходя из особенностей взаимодействия технико-экономических и социально-экономических процессов производства и профессионального образования в обществе, он пришел к выводу о необходимости подготовки нового поколения работников, способных адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и навыками, необходимыми для широкого круга профессий. Возникла потребность в создании категории, которая бы обслуживала требования гибкого рынка труда, изменяющегося общества, с одной стороны, и задачи обучения – с другой. Этой категорией и стали ключевые квалификации.

В своем диссертационном исследовании «Продвижение ключевых квалификаций в профессиональных вузах» на соискание ученой степени доктора социологических наук Сильвия Лепп приводит следующее определение, данное Д. Мертенсом: «Ключевые квалификации – это такие знания, умения и навыки, которые способствуют выполнению не отдельных практических деятельностей, а обеспечивают: а) профпригодность, обусловленную готовностью к выполнению большого количества функций в качестве альтернативных опций, и б) профпригодность к преодолению изменяющихся требований в течение жизни» [11, с. 11].

Не будем подробно останавливаться на четырех видах ключевых квалификаций, выделенных автором данной концепции, а отметим, что, как считает большинство немецких ученых, концепции Д. Мертенса носят образовательно-экономический характер с отсутствием обоснования ее педагогической составляющей. Это послужило поводом для критики. Поэтому, начиная с 80-х гг., наблюдается тенденция дальнейшего развития и расширения концепции ключевых квалификаций. Как пишет профессор Р.-М. Бодензон, Д. Мертенс подчеркивал, что его концепция имеет выраженный экономический характер, ориентированный на рынок труда [12].

Проблемой модернизации концепции ключевых квалификаций занимались и занимаются многие немецкие ученые в области экономики, социологии (Д. Блашке, С. Лепп), педагогической антропологии (Н. Шойерль, Д. Кампер), профессиональной педагогики (Г. Бунк, Б. Кайзер, Р. Цедлер, А. Й. де Граве, Ф. Кальчера, Й. Вебер) и др.

Расширение концепции ключевых квалификаций Д. Мертенса, развитие и попытки ее педагогически-прагматического применения привели к смешению понятий «квалификация» и «компетентность/компетенция». Как показывает изучение немецкой научной литературы по данной проблеме, среди немецких ученых нет единого мнения по вопросу соотношения этих понятий. Некоторые ученые (среди них А. Й. де Граве и др.) полагают, что «компетентность/компетенция» является родовым понятием, а «квалификация» – это специфичная форма проявления компетенции, которая находит свое выражение в профессиях. Другие (Ф. Кальчера, Й. Вебер и др.) придерживаются противоположной точки зрения, считая, что квалификация, как более общее понятие, включает в себя знания, умения, личные способности и компетенции как самостоятельные действия, ответственность, способность к кооперации.

Изучение немецких научных материалов, посвященных проблеме ключевых квалификаций, показывает, что эта концепция пережила многочисленные изменения, расширения, уточнения с момента своего обоснования Д. Мертенсом. В настоящее время она находит свое применение и в высшей школе Германии. Но стоит отметить, что в начальном профессиональном образовании концепция ключевых квалификаций используется и сегодня практически в том виде, как ее создал Д. Мертенс. Как указано в Законе о начальном профессиональном образовании (§1 BBiG), целью начального профессионального образования Германии является формирование деятельности компетенции (die Handlungskompetenz), которая формируется на стыке социальной, личностной и предметной компетенций и представляет собой знания, умения, навыки, способности (ключевые квалификации) [13].

Подводя итог анализу понятия «**профессия**», делаем вывод, что для немецкой профессиональной педагогики важным является следующее:

- профессия – связь между рынком труда и системой занятости;
- профессия обеспечивает достижение материальных благ и достижение определенного социального статуса;
- профессия – это совокупность определенным образом организованных квалификаций, которые включают в себя не только профессиональные знания, умения и навыки, но и личностные качества, способности;
- важное место в структуре отдельной профессии имеют ключевые квалификации, что способствует ее мобильности в сфере экономики.

Вернемся к профессиональному принципу и понятию Т. Дайсингера «**портреты профессий**». Исходя из вышесказанного, мы можем определить для себя, что портреты профессий – это совокупность квалификаций, необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности. На наш взгляд, «портреты профессий» Т. Дайсингера сходны по назначению с «**профессиограммами**» Е. А. Климова, так как оба понятия используются для описания профессий в образовательной сфере, но они могут не совпадать по содержанию, в связи с тем, что не совпадают трактовки структурного наполнения «профессий» в немецкой и отечественной профессиональных педа-

гогиках. Сущность же **профессионального принципа** заключается в том, что дуальная система готовит к выполнению разнообразных квалификационных деятельностей, которые являются основой для многих профессий.

Таким образом, мы можем констатировать, что в немецкой профессиональной педагогике в качестве важнейших составляющих профессионализма современного специалиста наряду со знаниями, умениями и навыками рассматриваются профессиональные качества личности, типы ее профессионального поведения – так называемые ключевые квалификации.

Формирование ключевых квалификаций, универсальных для многих профессий, является центральной задачей начального профессионального образования Германии. Это находит свое отражение в Законе о профессиональном образовании, который предписывает подготовку по признанным государством профессиям, список которых содержит примерно 355 наименований, в то время как на рынке труда насчитывается несколько десятков тысяч различных профессий, т.е. в списке признанных профессий даны образцы квалификаций [13].

На наш взгляд, такой подход к профессиональной подготовке специалистов оправдывает себя, так как обеспечивает им способность приспосабливаться к часто изменяющимся экономическим условиям за счет безболезненной смены профессии.

В отечественной педагогике также признается важность развития личностных качеств, необходимых для выполнения той или иной профессиональной деятельности, однако это не является целью образования. Есть в отечественной профессиональной педагогике и психологии понятия, которые используются как ключевые конструкты, – это «компетенция» и «компетентность».

Проблеме раскрытия сущности этих понятий, характеристик различных видов компетенций и компетентностей посвящены работы И. А. Зимней, И. Л. Бим, В. А. Болотова, А. В. Хуторского, Э. Ф. Зеера, С. В. Кузнецовой и др. Среди множества определений данных понятий мы хотели бы выделить подход С. В. Кузнецовой. Автор в своей диссертационной работе, посвященной проблеме формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей вузов, определяет причинно-следственную связь между компетенцией и компетентностью. Посредством компетенций как совокупности того, чем можно распоряжаться (знания, умения, навыки), человек овладевает компетентностью – «личностным формируемым качеством, которое выражается в готовности и способности выполнять социальные и профессиональные задачи...» [14, с. 17]. То есть овладение компетенциями (причина) приводит к формированию компетентности (следствие). Похожая связь наблюдается и между ключевыми квалификациями и деятельностной компетенцией, которые являются центральными понятиями начального профессионального образования Германии. Но их структуры имеют различия в наполнении. В немецкой трактовке большое внимание уделяется личностной составляющей указанных выше понятий.

Необходимо отметить, что в контексте назревшей проблемы реформирования системы профессионального образования в нашей стране многими учеными в ходе выдвижения возможных путей ее решения обосновывается необходимость направленности образования на развитие личности.

Одним из них является Э. Ф. Зеер, основатель психологии профессионального образования. В своем одноименном научном труде он выступает за компетентностный подход к профессиональному образованию, заключающийся «в обеспечении качества образования, которое понимается как система свойств, характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о будущем», и за внедрение модели личностно развивающего профессионального образования, одним из основных признаков которой, наряду с формированием прочных знаний, умений и навыков, является также развитие универсальных способностей обучаемых: автономности, самостоятельности, ответственности, самоопределения, рефлексии [15, с. 137, 165]. Но необходимо заметить, что здесь речь ведется в основном о высшем профессиональном образовании. Начальное же профессиональное образование остается на данном этапе без реформирования.

Мы считаем, что в отечественной системе начального профессионального образования уместным было бы учесть положительный опыт Германии и более пристальное внимание наряду с формированием профессиональных умений и навыков уделить развитию личностных качеств, являющихся основой для многих профессий.

Подводя итог нашему исследованию, считаем нужным отметить, что главной задачей немецкой и отечественной системы начального профессионального образования является обучение профессии. Понимание профессии в немецкой и отечественной профессиональной педагогике имеет много общего: подчеркивается функция профессии, направленная на социализацию личности в процессе трудовой деятельности, указывается на ее структурное содержание.

Но наблюдаются и отличия, которые касаются подхода к обучению профессии в системе начального профессионального образования Германии и России. Так, обучающие учреждения начального профессионального образования в России представлены профессиональными училищами и лицеями, а в Германии – дуальной системой, в которой особое место отводится практическому компоненту, т.е. обучению на предприятии. В процессе начального профессионального образования в Германии центральное место отводится формированию ключевых квалификаций, составляющих базис для многих профессий, что способствует повышению мобильности квалифицированных рабочих в условиях рыночной экономики.

К отечественной системе начального профессионального образования в современных условиях также предъявляются требования по повышению ее эффективности, но на данном этапе своего развития она не в состоянии решить поставленные перед ней задачи, необходимы реформы. И здесь нам представляется логичным использовать опыт дуальной системы и ввести отдельные ее элементы в практику отечественного начального профессионального образования.

Список литературы

1. Die Ausbildungsentscheidung im Dualen System der Berufsausbildung. Bestimmungsgründe der Allokation von Ausbildungsinteressenten auf Lehrberufe / Inauguraldissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines Doktors der Wirtschaftswissenschaften von Sabine Reichenbach. – Mannheim im Oktober, 2001. – 266 s.

2. Duden Deutsches Universalwörterbuch. hrsg. u. bearb. vom Wiss. Rat. u. d. Mitarb. d. Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski. – 2. völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl. – Mannheim ; Wien ; Zürich : Dudenverl., 1989. – 1816 s.
3. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1935–1940.
5. **Пряжников, Н. С.** Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» / Н. С. Пряжников // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – С. 119–129.
6. **Климов, Е. А.** Как выбирать профессию : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Е. А. Климов. – 2-е изд., доп. и дораб. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
7. **Климов, Е. А.** Введение в психологию труда : учебник для вузов / Е. А. Климов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Моск. ун-та ; Академия, 2004. – 336 с.
8. Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / под ред. Т. Ф. Ефремовой. – М. : АСТ, 2006. – Т. 1. – 1165 с.
9. Советский энциклопедический словарь. – М., 1987. – 1086 с.
10. Современный экономический словарь / под ред. Б. А. Райзберга, Л. Ш. Лозовского, Е. Б. Стародубцевой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Инфра-М, 2007. – 495 с.
11. Förderung von Schlüsselqualifikationen an Fachhochschulen / Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Sozialwissenschaft von Sylvia Lepp an der Fakultät für Sozial- und Verwaltungswissenschaft Institut für Erziehung Fachgebiet pädagogische Psychologie der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. – Tübingen im Oktober, 2005. – 509 s.
12. Rainer Michael Bodensohn. Schlüsselqualifikationen. Ein uneingelöstes Konzept der Bildungsreform: Genese, Kritik, Weiterentwicklungen, Beispiele didaktisch-methodischer anwendungen in Betrieben / Studienheft 11, 3. Auflage, Landau 2001. – 115 s.
13. Ausbildung und Beruf: Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. – Bundesministerium für Bildung und Forschung ; Bonn ; Berlin, 2005 (veränderter Ausdruck 2007). – 181 s.
14. **Кузнецова, С. В.** Формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей вузов в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... канд. пед. наук / Кузнецова С. В. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2008. – 179 с.
15. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 384 с.

Шилина Ольга Александровна

ассистент, кафедра немецкого языка,
факультет иностранных языков,
Пензенский государственный
педагогический университет
им. В. Г. Белинского

E-mail: aishilin@yandex.ru

Shilina Olga Alexandrovna

Assistant, sub-department of German
language, department of foreign languages,
Penza State Pedagogical University
named after V. G. Belinsky

Боликова Людмила Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, Пензенский
государственный педагогический
университет им. В. Г. Белинского

E-mail: aishilin@yandex.ru

Bolikova Lyudmila Yuryevna

Candidate of pedagogic sciences,
associate professor, sub-department
of pedagogy, Penza State Pedagogical
University named after V. G. Belinsky

УДК 331.86

Боликова, Л. Ю.

Сравнительный анализ использования педагогических дефиниций в системах начального профессионального образования России и Германии / Л. Ю. Боликова, О. А. Шилина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 132–141.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К МАТЕМАТИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье исследуются проблемы реализации дифференцированного подхода к математическому образованию студентов. Различия в восприятии математических понятий и терминов студентов с преобладающим развитием правого полушария и студентов с доминирующим развитием левого полушария составляют концептуальную основу реализации дифференцированного подхода к математическому образованию студентов технических вузов. Разработана методическая система, способствующая повышению уровня математической образованности студентов.

Ключевые слова: дифференциация обучения, математическое образование, визуальное восприятие, слуховое восприятие, чувственное восприятие.

Abstract. The article considers the problem of differentiating approach to teaching mathematics to students from the psychological viewpoint. The authors propose in the basis of individual perception of the environment by any person, as both left and right hemispheres participate in any psychic function. It is the difference of perception of mathematic categories and terms by right-hemisphere and left-hemisphere students that the authors suggest using when practicing differentiating approach in teaching mathematics.

Keywords: differentiated approach, mathematical education, left and right hemispheres, activity of visual, oral and tactile channels.

Современный этап развития математического образования студентов можно охарактеризовать как этап интенсивного внедрения в учебный процесс дифференцированного подхода. В настоящее время разработаны основы дифференцированного обучения по уровням усвоения математического материала и по степени успешности обучения студентов математике. Проведенный нами анализ научных публикаций и диссертационных исследований, посвященных проблемам дифференцированной подготовки студентов, показал, что многие из них строятся на принципе запоминания формул и фактов в соответствии с заданными требованиями. К сожалению, больше половины учебного времени преподаватели расходуют на обучение студентов механическому воспроизведению заученного материала [1]. При таком обучении студентов математике создаются условия, в которых каждый студент должен достигнуть планируемых результатов. Однако, как показывают наши наблюдения, количество студентов, достигающих эти результаты, в последние годы значительно уменьшается. Уровневая и профильная дифференциация обучения позволяет в рамках единого образовательного стандарта использовать варианты программ, отличающиеся разной сложностью содержания («разноуровневые»), объемом (программы с углубленным изучением отдельных предметов) и профильной направленностью. Обычно дифференциация обучения заключается в том, что преподаватель предлагает студентам разноуровневые задания: попроще – на «три», чуть сложнее – на «четыре», еще сложнее или, в редких случаях, нестандартные задания – на «пять». К сожалению, мы не всегда задумываемся над тем, почему один легко и сразу пони-

мает новый материал, а другому приходится объяснять несколько раз одно и то же, а положительного результата как такового не получается [2].

Математика изучает не столько сами объекты природы и реальные явления, сколько их абстрактные структуры, которые обычно называют математическими моделями. В определенной степени они являются отражением действительности. Так, например, производную можно интерпретировать как скорость изменения, интеграл – как работу силы и т.д. Однако смысл и содержание математического понятия существенным образом отличаются от его конкретного наполнения.

Изучение абстрактных математических объектов требует постоянной и интенсивной работы ума, развитой памяти, пространственного воображения, проявления функциональных особенностей мозговой деятельности каждого индивидуума. Как известно, в проявлении любой психической функции принимает участие как левое, так и правое полушария. Однако разные мозговые структуры и разные полушария выполняют различную роль в осуществлении каждой психической функции. Можно выделить два основных типа обучаемых: к первому типу отнесем студентов, у которых доминирует правое полушарие, а ко второму – тех, у кого преобладает развитие левого полушария.

Для студентов с развитым правополушарным восприятием необходимо делать упор на социальную значимость того или иного вида деятельности, так как у них высоко выражена потребность в самореализации. Для студентов этого типа характерна ориентация на высокую оценку и похвалу, они проявляют большой интерес к эстетической составляющей исследуемого явления. Студентов этой группы привлекает сам процесс усвоения знаний.

Обычно при чтении лекций многие преподаватели предпочитают абстрактный, линейный стиль изложения информации, неоднократное повторение учебного материала, что обуславливает развитие левого полушария. Следует отметить, что такой подход к образованию тормозит развитие правополушарных студентов, поскольку они вынуждены самостоятельно связывать абстрактную информацию с реальностью за значительно короткие промежутки времени. Если способы преподавания не совпадают с психофизиологическими возможностями студентов, то возникает внутренний конфликт: способ изложения информации не совпадает с типом восприятия этой информации [3].

Современные педагогические методики в основном ориентированы на обучение студентов и школьников с достаточно развитым левополушарным восприятием. Таким образом, правополушарные студенты оказываются в невыгодном положении, так как нуждаются в другой манере изложения материала.

Преподаватель может модифицировать задания таким образом, чтобы адаптировать их ко всем студентам. В этом случае процент слабо успевающих студентов резко снижается, а положительные результаты значительно возрастают.

Так, например, преподавателям математики необходимо учитывать различие между особенностями алгебры, математического анализа и геометрии, которые оказывают существенное влияние на процесс подготовки студентов к профессиональной деятельности с разным типом межполушарного восприятия. Так, студенты с развитым правополушарным восприятием более успешны в изучении пространственных форм, благодаря их наглядной природе, а студенты с развитым левополушарным восприятием преуспевают в

изучении абстрактных форм, алгебраических методов и методов дифференциального и интегрального исчисления, благодаря природным задаткам к восприятию приемов абстрактно-логического мышления. В процессе обучения студентов с развитым правополушарным восприятием основам математического анализа мы рекомендуем использовать различные интерпретации в виде процессов, протекающих в реальном мире. Например, при изучении непрерывных функций полезно, помимо вывода формул и формулировок определений, напомнить, что к этому абстрактному понятию человек пришел, наблюдая динамику окружающих его сплошных сред. Так как расстояния между элементарными частицами, составляющими эти тела, настолько малы по сравнению с объемами изучаемых сред, то многие явления можно достаточно хорошо изучить, если считать массу изучаемой среды непрерывно распределенной, без всяких просветов в занятом ею пространстве. На таком допущении базируются многие физические дисциплины (гидродинамика, аэродинамика, теория упругости).

Разрывные же функции в математике отображают скачкообразные процессы, встречающиеся в природе. Например, при ударе скорость тела меняется скачкообразно. Кроме того, многие качественные переходы сопровождаются скачками. Например, зависимость между температурой одного грамма льда и количеством калорий находящегося в нем тепла, при изменении температуры от -10°C , до $+30^\circ\text{C}$, если допустить, что при $t = -10^\circ\text{C}$ $Q = 0$. Тогда зависимость можно записать так:

$$Q(t) = \begin{cases} 0,5t + 5, & -10 \leq t < 0, \\ t + 85, & 0 \leq t \leq 30. \end{cases}$$

Таким образом, получаем, что функция $Q(t)$ в точке $t = 0$ терпит разрыв.

При изучении темы «Производная и интеграл» правополушарным студентам мы считаем необходимым предлагать задачи, имеющие широкое прикладное значение. В качестве таких задач можно использовать задания следующего типа:

1. По оси Ox движутся две материальные точки, имеющие законы движения: $x_1 = \ln \sin t$ и $x_2 = \operatorname{tg}^2 t$. С какой скоростью удаляются эти точки друг от друга в момент времени, когда координаты этих точек совпадают?

2. Закон движения точки задан уравнением $s = 3^{\sin^2 4t}$. В какой момент времени t скорость движения точки совпадает с ее ускорением?

3. Тело массой 4 кг движется по закону $x = \sin^2(3t - 2)$. Определить его кинетическую энергию в момент времени $t = 5$ с.

4. Закон движения материальной точки имеет вид $x = \sqrt{9^t - 3^{t+2}}$. В какие моменты времени ее ускорение равно нулю?

5. Даны законы движения двух материальных точек: $x = \frac{t^2 + 1}{t^2 - 1}$ и $x = \frac{t + 3}{(t - 1)^2}$. Найти длины пройденных путей в момент времени, когда скорости точек равны.

6. Дан закон движения материальной точки $s = 2x^3 - 3$. Найти максимальную скорость движения этой точки.

7. Тело движется прямолинейно со скоростью v пропорционально квадрату времени. Найти зависимость между пройденным путем и временем, если известно, что в начальный момент времени $t = 0$ пройденный путь равнялся 80 м.

8. Сжатие пружины пропорционально приложенной силе. Вычислить работу, затрачиваемую при сжатии пружины на 6 см, если сила, равная 2 Н, сжимает ее на 1 см.

9. Вычислить работу, которую необходимо затратить, чтобы выкачать воду из сосуда, имеющего форму прямого круглого конуса с вертикальной осью, обращенного вершиной вниз, если радиус основания конуса $r = 2$ м и высота $h = 5$ м.

10. Определить давление воды на вертикальный прямоугольный шлюз с основанием 18 м и высотой 6 м.

11. Материальная точка движется с ускорением, заданным законом $a = t \cdot e^t$. Определить путь, пройденный данной точкой через 5 с после начала движения.

Кроме того, необходимо разнообразить деятельность студентов по отработке умений и навыков вычисления пределов, производных и интегралов, используя следующий прием. Студентам предлагается определенное количество заданий с несколькими вариантами ответов, каждый из которых соотношен с определенной буквой. При правильном решении всех примеров студент должен составить фамилию некоторого известного математика. Например, при выполнении заданий следующего вида:

1) $\int \sin \sqrt{x} \frac{dx}{\sqrt{x}}$; ответы: А. $\frac{1}{2} \cos \sqrt{x} + c$; Р. $2 \cos \sqrt{x}$; Э. $-2 \cos \sqrt{x} + c$;

2) $\int \frac{e^x}{4 + e^x} dx$; ответы: Й. $\ln(4 + e^x) + c$; К. $\arctg e^x + c$; О. $e^x + \frac{1}{4} + c$;

3) $\int \frac{1 + 2x^2}{x^2 + x^4} dx$; ответы: Е. $\ln(x^2 + x^4) + c$; Л. $\arctg x - \frac{1}{x} + c$; И. $\frac{1}{3}x^3 + \frac{1}{5}x^5 + c$;

4) $\int \frac{xdx}{3x^2 - 2}$; ответы: П. $\arcsin \frac{3x}{2} + c$; О. $\ln(6x - 2) + c$; Е. $\frac{1}{6} \ln(3x^2 - 2) + c$;

5) $\int \frac{dx}{x(1 + \ln^2 x)}$; ответы: В. $\ln(1 + \ln^2 x) + c$; Р. $\arctg \ln x + c$; С. $\frac{1}{1 + \ln x} + c$

студент, получая правильные ответы, выписывает соответствующие им буквы. Выполнив правильно все задания и выбрав нужные буквы, он получит фамилию: ЭЙЛЕР. Однако выполнение задания на этом еще не закончено. Как известно, наши студенты слишком слабо знают выдающихся математиков. Поэтому в продолжение данного задания мы выдаем ему для самостоятельной работы задачу реферативного характера, связанную с описанием основных этапов жизни и научной деятельности Леонарда Эйлера. Данный пример не имеет прикладного значения, но у студентов проявляется интерес к решению таких задач. Кроме того, можно взять несколько рисунков, выполненных на однородном материале одного цвета и одного размера, например, изображение правильного тетраэдра, куба, правильной четырехугольной

призмы и т.д., разрезать их на равные части, каждой части присвоить свой номер. Затем, аналогично предыдущему примеру, каждому предполагаемому ответу присвоить номер. Студент, вычисляя интегралы (производные, пределы), выбирает верный, по его мнению, ответ и берет часть рисунка с соответствующим номером. Правильность решения показывает получившийся рисунок. Например, с целью контроля качества усвоения знаний студентов по теме «Предел функции» мы рекомендуем использовать следующие задания:

- 1) $\lim_{x \rightarrow -1} \frac{x^3 + 1}{\operatorname{tg}(x + 1)}$; ответы: 3. 1; 8. 3; 17. 0;
- 2) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{5x^4 - 3x^2 - x^3}{4x^3 + x^4 + 10}$; ответы: 7. $\frac{5}{4}$; 12. 0; 24. ∞ ;
- 3) $\lim_{x \rightarrow 3} \frac{\sqrt{2x - 2} - \sqrt{x + 1}}{x^3 - 2x^2 - 3x}$; ответы: 1. $\frac{1}{48}$; 15. $\frac{2}{3}$; 26. -1 ;
- 4) $\lim_{x \rightarrow 2} \frac{3x^2 - 12x + 12}{(x^3 - 8) \cdot 3}$; ответы: 5. $\frac{1}{4}$; 9. 0; 19. $\frac{3}{8}$;
- 5) $\lim_{x \rightarrow 1} \frac{\sqrt{3x + 1} - 2}{x^2 - 6x + 5}$; ответы: 2. $-\frac{2}{5}$; 11. $-\frac{3}{16}$; 27. 8;
- 6) $\lim_{x \rightarrow -3} (4x + 13)^{\frac{2x}{x+3}}$; ответы: 18. e^{13} ; 13. e^{-13} ; 16. e^4 ;
- 7) $\lim_{x \rightarrow \infty} x[\operatorname{lg}(x + 3) - \operatorname{lg}(x - 3)]$; ответы: 6. e^6 ; 20. $6 \operatorname{lg} e$; 23. 6;
- 8) $\lim_{x \rightarrow 0} (1 + \sin 2x)^{\frac{2+3x}{x}}$; ответы: 25. 18; 14. e^4 ; 21. e^2 ;
- 9) $\lim_{x \rightarrow -2} \frac{5x^2 + 20x + 20}{(3x^2 + 6)\cos(x + 2)}$; ответы: 4. 0; 10. $\frac{1}{6}$; 22. 20.

Выполнение каждого задания связано с выбором соответствующего ответа, отмеченного некоторым числом. Выбирая часть рисунка, соответствующего этому числу, и располагая их в нужном порядке, студент должен получить полное изображение. В качестве самостоятельной работы, связанной с усвоением новых знаний, мы предлагаем студенту продолжить работу по совершенствованию качества усвоенных знаний. Одним из направлений совершенствования математических знаний студентов могут служить задания, в которых требуется описать группу симметрий соответствующей геометрической фигуры. В процессе самостоятельного выполнения данного задания студенты знакомятся с основными видами движений плоскости и пространства и их свойствами. Выполнение таких заданий «левополушарными» студентами способствует развитию их пространственного воображения, а выполнение заданий подобного рода «правополушарными» студентами обуславливает у них развитие аналитического мышления, поскольку они умеют лучше сопоставлять и соединять, на первый взгляд, совершенно несоединимые вещи.

Такой подход к процессу математического образования «правополушарных» студентов снижает уровень стрессовой ситуации в том случае, ко-

гда им необходимо усваивать абстрактные методы решения математических задач. Как известно, эти же студенты достигают успеха на занятиях, где стандартные задачи подаются в прикладном виде.

«Левополушарные» студенты редко имеют большие проблемы на занятиях, так как многое дается в абстрактно-логической форме. В худшем случае, они могут оказаться в затруднении из-за математической задачи в картинках или некоторых видов самостоятельной работы. Они не могут видеть за частями целого, не умеют выводить правила, предпочитают, чтобы правила им показали.

К сожалению, по сложившейся традиции в обычном вузе по стандартной программе с традиционной методикой ее реализации легко учиться студентам с низкой функциональной асимметрией полушарий (равнополушарным), т.е. тем, которые при обучении способны использовать не только левополушарные, но и правополушарные стратегии.

В группах, где преобладают учащиеся правополушарного типа, вне зависимости от учебных предпочтений педагога, любая деятельность превращается в синтетическую. В этом случае «левополушарные» студенты попадают в группу риска. Напротив, в группах с преобладанием «левополушарных» учащихся студенты правополушарного типа мышления «вязнут» в деталях, особенно если преподаватель также относится к аналитическому типу.

Но из данных различий можно извлечь большую выгоду. Так, если объединить «разнополушарных» студентов в группы, то студент правополушарного типа мышления может показать своему «левополушарному» товарищу такие способы, как синтез, применение схем, выделение сути, поиск известной информации и сопоставление фактов. «Левополушарный» же студент может поделиться со своим партнером способами выделения нужных деталей, выявления различий, создания категорий.

К сожалению, в последнее время прогресс в обучении связывали с постепенной заменой освоения учащимися практических навыков накоплением теоретических знаний: увеличилось число теоретических курсов, повысился уровень абстрактности в изучении учебного материала. В результате снизилась общая эмоциональность изложения, уменьшилась доля ярких выразительных примеров, которые сами по себе активизируют эмоциональную и произвольную память. Иными словами, при обучении акцентируются механизмы левого полушария при одновременном ослаблении вовлеченности правого полушария.

Это привело к тому, что школьники, а за ними и студенты (бывшие школьники) могут только грамотно воспроизводить выученный материал, но оказываются беспомощными в практическом применении знаний. Таким образом, современное образование является теоретическим, а не практическим. Востребованным оказывается логический компонент мышления. В западных же странах образование ориентировано на практическое применение получаемой информации.

Перед преподавателем стоит задача организовать работу таким образом, чтобы обратить результат предыдущей деятельности студента в эмоциональный стимул, в осознанный мотив для выполнения следующего задания. Педагог имеет установку на поиск ошибок, учащийся – как можно меньше их сделать. Это приводит к формированию исполнительского стиля у студента и

дидактичности у педагога. Подобное положение чревато множеством негативных последствий.

Тем не менее, итог учебной работы обычно сводится к оценке. Преподаватель оценивает грамотность, аккуратность, рациональность решения и т.д. Студент же надеется, что оценят не только итог, но и его усилия. При выборе методов проверки знаний учащихся необходимо учитывать межполушарную асимметрию головного мозга. Для «левополушарных» студентов наиболее предпочтительными будут: решение задач, письменные опросы с неограниченным сроком выполнения, тестирование. Письменное решение задач позволяет «левополушарным» проявить свои способности к анализу, а на вопросы тестов они успешно подберут ответ из предлагаемых вариантов. Для «правополушарных» учащихся подойдут методы устного опроса, задания с вопросами без возможных вариантов ответов, с фиксированным сроком выполнения. Вопросы дают им возможность проявить творческие способности, продемонстрировать собственный развернутый ответ.

Педагогу необходимо учитывать, что студенты с разной межполушарной асимметрией делают разные количественные и качественные ошибки. Наиболее грамотными являются «равнополушарные» студенты. Левое полушарие у них берет на себя основную работу по организации переработки зрительной и слуховой информации. Написав контрольную работу, студенты этой группы замечают и исправляют почти все допущенные ошибки.

Любой педагогический процесс двухсторонний. Его успех одинаково зависит как от педагога, так и от студента, от их типа функциональной организации мозга. Если же у преподавателя возникают проблемы при обучении, то он на подсознательном уровне связывает их не с выбором методики, не со своей способностью научить, а с особенностями отстающего [4].

Кроме того, следует различать людей по типам восприятия окружающего мира. Как известно, усвоение материала начинается с восприятия, которое предполагает согласованную деятельность зрительного, слухового и тактильного анализаторов. Но если у человека доминирует по скорости и качеству переработки информации один из анализаторов, то речь идет об особом виде восприятия: визуальном (зрительном), аудиальном (слуховом) или кинестетическом (чувственном).

Не является секретным тот факт, что в практике обучения чаще используются словесные методы, реже наглядные и в исключительных случаях тактильные. При таком обучении более успешными будут студенты с аудиальным типом восприятия информации, менее успешными – с визуальным и, естественно, крайне неуспешными – с кинестетическим типом. В то же время преподавателю необходимо с целью повышения количественного и качественного уровня математических знаний на лекционных и практических занятиях апеллировать сразу ко всем органам чувств студента, предлагая на математических занятиях словесное объяснение для слухового восприятия; цифры, фигуры, таблицы, графики – для зрительного восприятия; использование и изготовление моделей геометрических тел – для вовлечения в умственную деятельность тактильных анализаторов.

Обобщая научные исследования психологов, педагогов и методистов по проблеме изучения психофизиологических особенностей обучаемых, приведем краткую характеристику студентов, относящихся к определенному типу восприятия.

Студенты с хорошо развитым визуальным восприятием учебной информации познают окружающий мир, в большей степени концентрируя внимание на зрительной информации. Их внимание естественным образом обращено на видимые признаки объектов, такие как цвет, форма, размер. При этом они обладают прекрасной зрительной памятью, описывая слайд, страницу учебника, восстанавливая мельчайшие подробности конспекта: цвет, форму, размеры и расположение объектов. Такие студенты информацию при запоминании записывают, составляют конспекты, рисуют картины в уме, подчеркивают важные места в книге. Так как в основном они предпочитают молчать и работать индивидуально, то речь у них развивается слабо. При объяснении материала студенту с визуальным типом восприятия педагогу полезно сопровождать рассказ зрительным видеорядом: иллюстрацией, схемой, таблицей, опорным конспектом. Математические термины лучше выписывать на доске или использовать плакаты, иначе на слух такие студенты термины могут воспринять с искажениями, что приведет в дальнейшем к ошибкам в устной и письменной речи.

Зная, что студенты с хорошо развитым визуальным восприятием учебной информации испытывают трудности в восприятии информации на слух, педагогу стоит строже относиться к своей устной речи во время объяснения, речь должна быть акцентирована, иметь четкие смысловые периоды и паузы. Качество восприятия информации зависит также от тона и высоты голоса преподавателя, эмоциональной окрашенности и других нюансов речи.

Студентам с хорошим визуальным восприятием после объяснения полезно прочитать в учебнике или на доске определение, формулировку теоремы или правило. При первичном закреплении полезно предложить ему инструкцию по выполнению задания, план и образцы решения и оформления задач. Студенты с визуальным типом восприятия при контроле знаний более успешны при тестировании, написании контрольной работы или сдаче письменного зачета, так как при этом информация подается в наглядной форме, и менее успешны при устных ответах и выполнении математических диктантов, где задания воспринимаются на слух.

Студенты с хорошо развитым слуховым восприятием учебной информации при познании окружающего мира ориентируются в основном на голоса и звуки. Такие люди обычно неплохо владеют речью, любят общаться. Они хорошо запоминают математические термины, определения, формулировки теорем и условия задач сразу на занятии, после объяснения нового материала. Студенты этого типа любят участвовать в дискуссиях, отвечать устно, слушать объяснения преподавателя, хорошо воспринимают математические термины и условия задач на слух, предпочитают такие формы контроля, как математический диктант, устный зачет или устный экзамен.

Студентам с хорошо развитым чувственным восприятием учебной информации в познании окружающего мира важны тактильные ощущения, получаемые путем непосредственного прикосновения или движения. Такие люди, как правило, обладают хорошей моторикой, врожденной координацией и ориентацией в пространстве, любят активное движение. У них преобладает моторная память, т.е. запоминание путем рисования образа, записи информации, моделирования или конструирования объектов изучения. События они запоминают лучше, чем прочитанные или произнесенные тексты. Наибольшие затруднения у таких студентов вызывает необходимость длительной

концентрации внимания на одном предмете, подбор нужных слов в устных ответах, сдержанность в выражении своих чувств. Для успешного обучения таким студентам требуется более частая смена видов деятельности, включение в занятие практических работ с чертежными инструментами или измерительными приборами. По ходу объяснения материала студентам с хорошо развитым чувственным восприятием полезно фиксировать в тетради существенную информацию: определения, чертежи, формулы. На этапе контроля они оказываются более успешными в тестировании, которое не требует ни письменной, ни устной речи [5]. Степень неудовлетворенности своими учебными успехами у студентов с развитым чувственным восприятием в обучении постоянно высокая. Однако, как показывают наши наблюдения, затруднения в изучении математики у таких студентов годами не нарастают, а, скорее всего, снижаются, несмотря на то, что в процессе изучения математики уровень материала постепенно усложняется.

Дифференциация обучения студентов технических вузов в соответствии с типами восприятия необходима и на этапе контроля знаний, где для создания ситуации успеха целесообразно действовать в соответствии с индивидуальным видом восприятия, предлагая, например, каждому студенту самостоятельный выбор формы контроля.

Нет сомнения в том, что обучение математике, ориентированное на какой-то один тип восприятия, в группе, где собраны люди с различными его типами, игнорирует существенные психофизиологические природные особенности остальных студентов.

Таким образом, мы приходим к тому, что технология дифференцированного обучения студентов технических вузов математике по типам восприятия учебной информации обуславливает эффективность усвоения математических методов и способствует развитию тех видов восприятия учебной информации, которые не являются доминирующими.

Список литературы

1. **Монахов, В. М.** Проблема дифференциации обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов. – М., 1990.
2. **Дорофеев, Г. В.** Дифференциация в обучении математике / Г. В. Дорофеев [и др.] // Математика в школе. – 1989. – № 4.
3. **Сиротюк, А. Л.** Обучение детей с разным типом мышления / А. Л. Сиротюк // Народное образование. – 1995. – № 1.
4. **Анстази, А.** Психологическое тестирование / А. Анстази, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001.
5. **Хомская, Е. Д.** Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – М. : МГУ, 1987.

Дорофеев Сергей Николаевич

доктор педагогических наук,
профессор, кафедра математики
и суперкомпьютерного моделирования,
Пензенский государственный
университет

E-mail: dorofeev@tl.ru

Dorofeev Sergey Nikolaevich

Doctor of pedagogical sciences, professor,
sub-department of mathematics
and supercomputer modeling,
Penza State University

Таненкова Татьяна Владимировна
старший преподаватель, кафедра
математики, Пензенская государственная
технологическая академия

Tanenkova Tatyana Vladimirovna
Senior lecturer, sub-department
of mathematics, Penza State
Technological Academy

E-mail: TTanenkova@mail.ru

УДК 372.851

Дорофеев, С. Н.

Психологические основы дифференцированного подхода к математическому образованию студентов технических вузов / С. Н. Дорофеев, Т. В. Таненкова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 142–151.

**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Аннотация. В статье представлены разработанная специалистами Пензенской государственной технологической академии (ПГТА) «Модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля» и педагогические условия ее эффективной реализации. Особое внимание авторы уделяют характеристике специфики технического вуза (на примере ПГТА) как социокультурной образовательной среды адаптации обучающихся.

Ключевые слова: модель, педагогическое сопровождение, адаптация, студент, образовательный процесс, высшая техническая школа.

Abstract. In the following article «The pedagogic maintenance model of adaptation of the first year students to educational process of higher school technological type», worked out by the specialists of Penza State Technological Academy (PGTA) is presented. Special attention is paid to the specific character of a technological University (PGTA as an example) as sociocultural educational environment of students' adaptation.

Keywords: model, pedagogic maintenance, adaptation, students, educational process, higher technological school.

Для целого ряда студентов первые годы обучения в высшей школе технического профиля оказываются критическими, так как в этот период они переживают сложные и многообразные ситуации адаптации к новым условиям обучения. Эффективная адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу определяет в дальнейшем успешность их обучения в вузе, возможности личностной самореализации в студенческой среде, выступает важнейшим условием профессионального становления будущего специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда.

Общепринятым в психолого-педагогической науке является положение о том, что адаптационный процесс не ограничивается первым курсом (А. А. Вербицкий, В. Т. Лисовский, А. В. Петровский, М. В. Рогинский). Но именно в течение этого периода наиболее интенсивно происходит развитие адаптивности как личностного качества, направленного на выработку адаптационных стратегий, новых средств по овладению содержанием учебной деятельности, новых форм отношений и общения. Именно в первый год обучения студенты в наибольшей степени нуждаются в педагогическом сопровождении их адаптации к образовательному процессу вуза со стороны преподавателей, кураторов, психологов, социальных работников, заместителей деканов по учебно-воспитательной работе и др.

Эффективность протекания адаптационных процессов, выражающаяся в достигнутом личностью уровне адаптированности, определяется как особенностями индивида (адаптационными способностями), так и особенностями образовательной среды. Не менее значимым фактором решения данной

проблемы является разработка модели педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу, а также ее внедрение в практику высшей школы технического профиля.

Понятие «педагогическое сопровождение» нашло отражение в справочно-энциклопедической и научной литературе. Так, в словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее толкование слова «сопровождать». Оно означает «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [1, с. 748].

В научных трудах М. И. Рожкова данное понятие рассматривается в психолого-педагогическом аспекте: как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Он «педагогическое сопровождение» рассматривает как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, обеспечивающее успешность учения и самовоспитания.

Педагогическое сопровождение М. И. Рожковым дифференцируется в соответствии с доминирующими задачами, которые реализуют педагоги (дидактическое сопровождение, коррекционное сопровождение и т.д.). Социально-педагогическое сопровождение, по его мнению, имеет свою специфику. Она заключается в направленности на поддержку обучающегося в построении им своих социальных отношений, на обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром, на преодоление трудностей социализации. Именно сопровождение, включающее в себя помощь и поддержку, предполагает не решение проблемы обучающегося за него, а стимулирование его самостоятельности в решении собственных проблем [2, с. 322].

Исходя из представленных определений понятия «сопровождение», считаем целесообразным предложить следующее определение сущности педагогического сопровождения применительно к проблеме адаптации студентов. Под педагогическим сопровождением понимается такая система взаимодействия субъектов образовательной деятельности (преподавателей, наставников, студентов и т.д.), которая направлена на создание условий для успешной адаптации обучающихся к образовательному процессу вуза [2].

Остановимся подробнее на модели педагогического сопровождения студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля. «Модель, – по определению Н. М. Борытко, – мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [3, с. 288].

Структурно модель педагогического сопровождения включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный.

Целевой компонент включает цель, задачи и ведущие принципы реализации содержания разработанной модели. Содержательный компонент – основные направления и содержание деятельности субъектов образовательного процесса. Операционно-деятельностный – основные формы, методы, приемы и средства реализации содержания модели. Оценочно-результативный компонент – критерии, показатели, уровни сформированности качеств субъектов, участвующих в эксперименте, а также результат.

Ниже представлена разработанная специалистами научной психолого-педагогической лаборатории (НППЛ) при кафедре педагогики и психологии

высшей школы (ППВШ) Пензенской государственной технологической академии «Модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля».

Целевой блок

Цель: обеспечение эффективной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля.

Задачи:

- изучение психологических особенностей студентов первого курса, оказывающих влияние на протекание адаптационных процессов;
- выявление индивидуальных предпочтений студентов в выборе стратегий адаптации к образовательному процессу;
- повышение уровня адаптированности студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза через воздействие на объективные и субъективные факторы адаптации.

Принципы:

- системности и комплексности;
- развития;
- природосообразности;
- центрации на личность.

Содержательный блок

Основные направления деятельности:

I направление: психолого-педагогическая поддержка студентов-первокурсников. Механизмом реализации данного направления выступают следующие программы: «Педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза», «Тренинговые занятия повышения уровня адаптированности студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза» [4, 5].

II направление: психолого-педагогическая поддержка преподавателей и наставников. Механизмом реализации данного направления выступают следующие программы: «Педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу технического вуза», «Школа наставников в вузе» [4].

Операционно-деятельностный блок

Формы	Методы, приемы, техники	Средства
– Тренинговые занятия; – индивидуальные, микрогрупповые консультации; – кураторские часы; – лекции; – семинары; – научно-практические конференции	– Групповая дискуссия; – упражнения; – беседы; – объяснения; – убеждение; – наставление; – создание ситуации успеха и неуспеха; – ролевые игры; – психогимнастика; – аутотренинг; – творческая визуализация; – музыкотерапия; – проективный рисунок	– Словесные (устное слово, речь преподавателя, наставника, практического психолога); – наглядные (наглядные пособия, аудиозаписи, видеофильмы, диаграммы, гистограммы); – технические (средства передачи информации – звуковые средства, компьютер)

Оценочно-результативный блок

Высокий уровень критерии/показатели	Средний уровень критерии/показатели	Низкий уровень критерии/показатели
Выходные параметры деятельности		
– Высокая готовность к активной деятельности; – успешное овладение профессиональными умениями и навыками; – академическая успеваемость	– Готовность к активной деятельности; – овладение профессиональными умениями и навыками; – удовлетворительная успеваемость	– Отсутствие готовности к активной деятельности; – недостаточное овладение профессиональными умениями и навыками; – академическая неуспеваемость
Степень интеграции личности с микро- и макросредой		
– Усвоение системы ценностей, норм и установок данного общества (вуза, факультета, группы); – овладение ролевыми ожиданиями и предписаниями ролевого поведения; – установление адекватных связей с окружающими: однокурсниками, преподавателями; – положительное отношение к членству в студенческой группе	– Недостаточное усвоение системы ценностей, норм и установок данного общества (вуза, факультета, группы); – частичное овладение ролевыми ожиданиями и предписаниями ролевого поведения; – установление не всегда адекватных связей с окружающими: однокурсниками, преподавателями; – удовлетворительное отношение к членству в студенческой группе	– Негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям (общества, вуза, факультета, группы); – невыполнение предписаний ролевого поведения, дисциплинарные нарушения; – конфликтность; – изоляция, индивидуализм; – завышенные требования к окружающим при стремлении самому избежать ответственности, эгоцентризм; – негативное отношение к членству в студенческой группе
Степень реализации внутриличностного потенциала		
– Включенность в различные виды деятельности, максимально отвечающие актуальным потребностям студента и способствующие самореализации (учебная, научно-исследовательская, общественная, художественная, коммуникативная); – видимые результаты в каком-либо виде деятельности	– Удовлетворительная включенность в отдельные виды деятельности, частично отвечающие актуальным потребностям студента и способствующие самореализации (учебная, научно-исследовательская, общественная, художественная, коммуникативная); – удовлетворительные результаты в каком-либо виде деятельности	– Узость интересов; – пассивность; – отсутствие видимых результатов в какой-либо области деятельности

Эмоциональное самочувствие		
– Оптимизм; – уравновешенность; – удовлетворенность результатами деятельности	– Недостаточная уравновешенность; – частичная удовлетворенность результатами деятельности	– Хронический эмоциональный дискомфорт; – неудовлетворенность результатами деятельности; – пессимизм; – высокая тревожность

Результат: адаптированный к образовательному процессу студент первого курса высшей школы технического профиля.

Разработанная специалистами «Модель» эффективно реализуется при наличии следующих педагогических условий:

- комплексность воздействия на группу объективных и субъективных факторов;
- стимулирование субъектной позиции студентов-первокурсников в ходе адаптации;
- учет половозрастных и индивидуальных особенностей адаптации студентов;
- координация усилий наставников, ППС и практических психологов ПГТА.

Успешное внедрение «Модели» невозможно без учета педагогического потенциала и специфики высшего учебного заведения как социокультурной образовательной среды адаптации обучающихся.

Образовательный комплекс Пензенской государственной технологической академии в настоящее время представляет собой региональную, территориально распределенную, многоуровневую, многофункциональную, социально открытую систему непрерывного технического образования. Это позволяет рассматривать деятельность образовательного комплекса как фактор успешной социализации, социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов.

Общая стратегия деятельности ПГТА строится на системе принципов, реализация которых направлена на повышение качества профессиональной подготовки современных, востребованных на рынке труда, адаптивных специалистов: принцип субъектно-смысловой направленности интенсифицирующих воздействий; принцип интенсификации саморазвития образовательной системы и субъектов образовательной деятельности в процессе инновационно-творческой активности; принцип проектной самоорганизации; принцип активизации субъектно-функциональных преимуществ.

Многоуровневая образовательная структура академического комплекса ПГТА обеспечивает доступность и непрерывность профессионального образования на территории региона. Согласно мнению ректора ПГТА В. Б. Моисеева и проректора по учебной работе А. Б. Андреева, понятие «непрерывное образование» традиционно можно отнести как к личности и процессу, так и к организационной структуре [6, с. 4–5]. Это означает, что человек учится постоянно без длительных перерывов, личность включена в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Если говорить об образовательной структуре как элементе непрерывного образования, то это означает реализацию це-

почки взаимосвязанных образовательных процессов, создающих единое образовательное пространство. В этих условиях адаптация обучающихся осуществляется менее болезненно и сроки ее протекания сокращаются.

Созданная в ПГТА модель интеграции объединяет различные уровни профессионального образования (начальное, среднее, высшее, послевузовское). Как показывает опыт, профессиональная подготовка, основанная на синтезе начального, среднего и высшего профессионального образования и осуществляемая в одном образовательном учреждении, позволяет получить принципиально новый эффект в плане личностного становления и успешной профессиональной адаптации будущего специалиста. Это есть модель вертикальной интеграции образовательных программ.

Одновременно успешной социальной и профессиональной адаптации будущего специалиста способствует и горизонтальная интеграция, предполагающая углубление и расширение его квалификации на одном уровне профессионального образования. В основе горизонтальной интеграции лежит идея формирования структуры одноуровневого полипрофессионального образования, при которой обучаемый имеет возможность получить несколько профессий или специальностей практически одновременно [7].

Ключевым моментом при широком внедрении системы многоуровневого непрерывного профессионального образования становится подготовка специалистов на конкретные рабочие места. Таким образом, появляется возможность максимальной индивидуализации обучения, воспитания специалиста-лидера. Студенты ПГТА очной формы обучения 3,5 года учатся в дневную смену, получая теоретические и практические знания по общеобразовательным и инженерным циклам дисциплин. Оставшиеся 1,5 года (на 4–5 курсах) они учатся в вечернюю смену, а днем полноценно работают на предприятиях – партнерах академии. В этом случае преподаватели вуза становятся больше консультантами по решению производственных проблем своих воспитанников, нежели менторами от образования. Студенты, в свою очередь, на предприятиях знакомятся с тенденциями развития того или иного технического и технологического направления [6, с. 8]. Такого рода сочетание трудовой и образовательной деятельности обучающихся позволяет подготовить академии социально-адаптированного и конкурентоспособного специалиста.

Целенаправленное использование инновационных технологий в образовательном процессе ПГТА на основе личностно-ориентированного и деятельностного подходов ускоряет протекание адаптационных процессов у студентов первого года обучения.

Решению задачи успешной адаптации студентов первокурсников к образовательному процессу также способствует система воспитательной работы вуза. Содержание ее деятельности главным образом направлено на мотивацию обучающихся к саморазвитию и самосовершенствованию, принятию ими ответственности за свою судьбу.

Воспитательная работа в вузе осуществляется в тесном взаимодействии с учебными структурными подразделениями академии, профкомом, органами студенческого самоуправления и другими подразделениями и коллегиальными органами академии.

Значимое место в воспитательной системе вуза занимает научная психолого-педагогическая лаборатория, созданная и действующая при кафедре

педагогике и психологии высшей школы. Ее деятельность осуществляется совместно с отделом по воспитательной работе вуза, а содержание определяется следующими направлениями.

Организационная деятельность:

- психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса к образовательному процессу вуза;
- психолого-педагогическое сопровождение наставников студентов-первокурсников;
- проведение групповых (тренинги, семинары) и индивидуальных (консультации) занятий со студентами и профессорско-преподавательским составом.

Научно-исследовательская деятельность со студентами:

- привлечение студентов к исследовательской деятельности в рамках научно-методических проектов, реализуемых НППЛ при кафедре ППВШ;
- участие студентов в работе научно-практических конференций по психолого-педагогическим дисциплинам;
- публикации тезисов и докладов в сборниках научных трудов, а также в научно-практических журналах психолого-педагогического профиля.

Научно-исследовательская деятельность с аспирантами и преподавателями:

- работа в рамках методологических семинаров по педагогике и психологии;
- индивидуальные и групповые консультации по работе над диссертацией;
- помощь в подготовке научных статей и докладов по теме диссертационного исследования;
- подготовка и проведение научно-практических конференций по педагогике (для аспирантов и соискателей);
- оформление заявок на участие в научных конкурсах.

Учебно-методическая деятельность:

- подготовка к публикации методических материалов для наставников (классных руководителей, кураторов);
- создание пакета электронных презентаций занятий с классными руководителями, мастерами, наставниками (кураторами), тьютерами ПГТА;
- создание учебно-методических пособий;
- создание библиотеки.

Таким образом, ПГТА можно рассматривать как социокультурную образовательную среду, обладающую потенциальными возможностями для успешной социально-психологической и профессиональной адаптации будущих специалистов.

Вместе с тем сложность протекания адаптационных процессов в современных социокультурных условиях, в сочетании с особенностями высшего учебного заведения технического профиля, актуализирует необходимость организации целенаправленной работы по педагогическому сопровождению адаптации студентов-первокурсников. Одним из путей решения проблемы является разработка и внедрение предложенной модели педагогического сопровождения студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля.

Список литературы

1. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1984.
2. **Рожков, М. И.** Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса / М. И. Рожков // Психология и педагогика социального воспитания : материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005.
3. **Борытко, Н. М.** Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / Н. М. Борытко ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008.
4. **Сергеева, С. В.** Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза : учебно-методическое пособие / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2009.
5. **Воскресенко, О. А.** Организация и содержание тренинговых занятий повышения уровня адаптированности студентов-первокурсников в высшей школе : учебно-методическое пособие / О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2008.
6. **Моисеев, В. Б.** Система многоуровневого непрерывного профессионального образования в Пензенской государственной технологической академии / В. Б. Моисеев, А. Б. Андреев // Лидерство и профессиональное образование : научно-методический журнал. – 2008. – № 1. – С. 4–5.
7. **Сергеев, А. В.** Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сергеев А. В. – Пенза, 2007.

Сергеева Светлана Васильевна

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

E-mail: sergieva@pgta.ac.ru

Sergeeva Svetlana Vasilyevna

Doctor of pedagogic sciences, professor,
sub-department of pedagogy
and psychology of the higher schools,
Penza state Technological University

Воскресенко Ольга Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, Пензенский
государственный педагогический
университет им. В. Г. Белинского

E-mail: voskr99@rambler.ru

Voskresenko Olga Alexandrovna

Candidate of pedagogic sciences, associate
professor, sub-department of pedagogy,
Penza state Pedagogical University
named after V. G. Belinsky

УДК 37.06: 378.96

Сергеева, С. В.

Модель педагогического сопровождения адаптации студентов первого курса к образовательному процессу высшей школы технического профиля / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 152–159.

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ И УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования влияния комплексной программы физкультурно-оздоровительных мероприятий, проводимых в режиме дня учеников начальных классов специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII вида, на состояние их здоровья, умственную работоспособность и успеваемость.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида, состояние здоровья, заболеваемость, умственная работоспособность, успеваемость.

Abstract. In article results of research of influence of the complex program of the sports improving actions spent in a mode of day of pupils of initial classes of a special (correctional) comprehensive school of the seventh kind, on a condition of their health, intellectual working capacity and progress are resulted.

Keywords: children with a mental retardation, a special (correctional) comprehensive school of the seventh kind, a state of health, disease, intellectual working capacity, progress.

Введение

ЗПР является одной из наиболее часто встречающихся форм нарушения психического здоровья детей. По данным ряда авторов, в популяции учащихся младших классов число таких детей колеблется от 5 до 20 % [1–3].

В практике аномальности детей с ЗПР могут сочетаться разнообразные черты, однако постоянной составляющей является интеллектуальное недоразвитие. Оно характеризуется ретардацией эмоционально-волевой сферы и интеллекта, сниженной работоспособностью и другими чертами, препятствующими их обучению и воспитанию в условиях массовых общеобразовательных школ [1, 3, 4].

Дети с ЗПР отстают от своих сверстников в физическом развитии и имеют соматическую патологию. Сниженный уровень состояния их здоровья в большинстве случаев способствует развитию у них негативных черт личности и, таким образом, приводит к девиантному поведению, что существенно осложняет проведение с ними учебно-воспитательной и коррекционной работы.

Анализ литературных источников показал недостаточное количество научно обоснованных работ, посвященных вопросам комплексного оздоровления детей младшего школьного возраста с ЗПР.

1. Материалы и методы исследования

Учитывая актуальность данной проблемы, нами была разработана инновационная комплексная программа оздоровления детей младшего школьного возраста с ЗПР, предназначенная для применения в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VII вида. Помимо лечеб-

ных, оздоровительных и закаляющих процедур, соблюдения санитарно-гигиенических требований к организации процесса обучения и воспитания детей с ЗПР в начальной школе, она включала в себя обязательное проведение в режиме дня следующих мероприятий: гимнастики до занятий, физкультминуток на уроках, физкультурных пауз на переменах, ежедневного «Часа здоровья», уроков по адаптивному физическому воспитанию и плаванию (3 урока в неделю), уроков аэробики (2 урока в неделю), занятий в спортивных секциях по выбору учеников (3 раза в неделю по 2 академических часа), домашних заданий по адаптивной физической культуре, индивидуальных и самостоятельных занятий по адаптивному физическому воспитанию, проводимых с использованием карточек-заданий с графическим изображением, спортивных праздников и физкультурных досугов.

При проведении этих мероприятий широко использовались игровые логоритмические задания из комплекса «Физкультурная азбука», выполнялись различные упражнения с использованием мини-тренажера «Бабочка», детских спортивных комплексов типа «Батыр», мячей различного диаметра и другого физкультурного оборудования и инвентаря. Дети играли в подвижные, спортивные игры и сюжетно-ролевые игры типа «Подготовка космонавтов», «Путешествие по Африке» и т.п.

Разработанная программа проходила экспериментальную проверку на базе специальной (коррекционной) образовательной школы VII и VIII видов № 227 г. Заречного Пензенской области.

В ходе эксперимента, проводимого при активном участии педагогического и медицинского коллектива школы, были получены данные о влиянии инновационной программы на состояние здоровья, физическое развитие, физическую подготовленность и умственную работоспособность младших школьников с ЗПР.

Исследование умственной работоспособности проводилось по общепринятой методике корректурных проб. Дети выполняли двухминутные задания на корректурных таблицах. Они должны были в каждой из трех определенных фигур проставить нужный знак: плюс (крестик), минус (черточку), точку.

При обработке результатов учитывалось общее количество просмотренных строчек (в каждой строчке по 10 фигур) и число сделанных ошибок. За ошибку считался пропуск фигуры, строчки, неправильный выбор фигур или знака и т.п.

Количество просмотренных строчек и качество выполненной работы оценивались как отдельно, так и комплексно – в виде коэффициента продуктивности.

Влияние комплексной программы на состояние здоровья младших школьников с ЗПР оценивалось по результатам медицинских осмотров, проводимых в начале и в конце педагогического эксперимента, а также анализа заболеваемости детей из экспериментальных и контрольных классов в течение учебного года.

2. Некоторые результаты исследования и их обсуждение

Полученные в ходе педагогического эксперимента результаты влияния комплексной программы оздоровительных мероприятий на умственную работоспособность младших школьников с ЗПР представлены в табл. 1.

Показатели умственной работоспособности младших школьников
с ЗПР из экспериментальных и контрольных классов
в динамике педагогического эксперимента

Группы испытуемых	Количество просмотренных строк $X \pm m$	Количество ошибок $X \pm m$	Количество пропусков $X \pm m$	Коэффициент продуктивности $X \pm m$
В начале педагогического эксперимента				
1-й экспериментальный класс	7,34 ± 0,44	1,89 ± 0,4	7,11 ± 1,61	4,02 ± 0,27
1-й контрольный класс	5,43 ± 0,56	1,29 ± 0,84	1,43 ± 0,56	3,98 ± 0,71
2-й экспериментальный класс	8,49 ± 0,42	0,66 ± 0,49	4,38 ± 0,91	6,19 ± 0,51
2-й контрольный класс	7,56 ± 0,61	0,56 ± 0,24	3,89 ± 1,07	5,02 ± 0,59
3-й экспериментальный класс	10,93 ± 0,27	0,67 ± 0,27	5,7 ± 0,95	7,88 ± 0,37
3-й контрольный класс	10,2 ± 0,32	1,73 ± 0,45	2 ± 0,41	8,26 ± 0,49
4-й экспериментальный класс	10,69 ± 0,88	0,81 ± 0,29	2,31 ± 0,88	8,76 ± 0,92
4-й контрольный класс	10,81 ± 0,59	0,13 ± 0,07	1,94 ± 0,66	9,08 ± 0,68
В конце педагогического эксперимента				
1-й экспериментальный класс	10,1 ± 0,97	2 ± 0,87	5 ± 1,41	6,67 ± 1,11
1-й контрольный класс	7,14 ± 0,7	2,51 ± 0,78	1,91 ± 1,28	4,97 ± 0,71
2-й экспериментальный класс	13,35 ± 0,55	0,59 ± 0,28	1,42 ± 0,28	11,83 ± 0,87
2-й контрольный класс	9,47 ± 0,65	2,5 ± 0,16	2,57 ± 0,57	8,12 ± 0,78
3-й экспериментальный класс	13,71 ± 0,77	0,29 ± 0,18	2,91 ± 2,01	12,47 ± 0,45
3-й контрольный класс	12,2 ± 1,47	0,8 ± 0,25	5,05 ± 2,45	8,97 ± 0,74
4-й экспериментальный класс	13,28 ± 0,59	0,29 ± 0,15	3,12 ± 0,59	10,65 ± 0,7
4-й контрольный класс	12,61 ± 0,71	0,21 ± 0,1	3,5 ± 0,54	9,62 ± 0,67

Из таблицы видно, что в начале педагогического эксперимента дети из 1-го экспериментального класса, несмотря на то, что при выполнении заданий они просматривали в среднем на 35,7 % больше строк, делали почти в 1,5 раза больше ошибок и в 5 раз больше пропусков, по сравнению с детьми из 1-го контрольного класса, имели с ними практически одинаковый коэффициент продуктивности (при $p \leq 0,05$).

В конце учебного года у детей из 1-го экспериментального класса коэффициент продуктивности вырос с 4,02 до 6,67 условных единиц (или на 65,9 %). По сравнению с началом педагогического эксперимента они стали просматривать в среднем на 37 % больше строк, хотя и делая при этом на 58 % больше ошибок, но в то же время уменьшив на 29,7 % количество пропущенных знаков.

Дети из 1-го контрольного класса к концу педагогического эксперимента стали просматривать в среднем на 31,55 % больше строк. По сравнению с началом педагогического эксперимента, они стали делать почти в два раза

больше ошибок. У них в среднем на 33,65 % увеличилось и количество пропусков. Коэффициент продуктивности у них возрос с 3,98 до 4,97 условных единиц, или на 24,9 %.

В конце педагогического эксперимента дети из 1-го экспериментального класса просматривали в среднем на 41,55 % больше строк, а коэффициент продуктивности у них стал на 34,2 % выше, чем у детей из 1-го контрольного класса (при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов корректурной пробы учеников вторых классов свидетельствует о том, что в начале педагогического эксперимента у детей из экспериментального класса в среднем на 23,3 % было более высокое значение коэффициента продуктивности, по сравнению с детьми из контрольного класса. Несмотря на то, что дети из экспериментального класса просматривали в среднем на 12,3 % больше строк, они совершали на 12,6 % больше пропусков и делали на 17,9 % больше ошибок, чем дети из контрольного класса (при $p \leq 0,05$).

В конце педагогического эксперимента у детей из 2-го класса экспериментальной группы коэффициент продуктивности возрос в среднем с 6,19 до 11,83 условных единиц (на 99,1 %). Они стали просматривать в среднем на 57,2 % больше строк, сократив при этом в среднем на 67,6 % количество пропусков, и на 10 % стали делать меньше ошибок по сравнению с началом педагогического эксперимента.

Дети из контрольного класса к концу педагогического эксперимента просматривали в среднем на 25,3 % больше строк. Количество ошибок у них, по сравнению с началом педагогического эксперимента, увеличилось в среднем в 4,5 раза, а количество пропусков сократилось в среднем на 33,9 %, и за счет этого коэффициент продуктивности у них вырос в среднем с 5,02 до 8,12 условных единиц (на 61,8 %).

В конце педагогического эксперимента дети из 2-го класса экспериментальной группы в среднем просматривали на 41 % больше строк, а коэффициент продуктивности у них стал в среднем на 45,75 % выше, чем у детей из 2-го класса контрольной группы (при $p \leq 0,05$).

Результаты анализа заданий на корректурных таблицах учеников третьих классов свидетельствуют о том, что дети из экспериментального класса в начале педагогического эксперимента показывали в среднем на 4,65 условных единиц более низкое значение коэффициента продуктивности, по сравнению с детьми из контрольного класса. Несмотря на то, что они просматривали в среднем на 7,25 строки больше и делали на 61,3 % меньше ошибок, количество пропусков у них было на 18,5 % больше, чем у детей из контрольного класса (при $p \leq 0,05$).

К концу педагогического эксперимента у детей 3-го экспериментального класса коэффициент продуктивности вырос на 58,2 %, с 7,88 до 12,47 условных единиц. Они стали просматривать в среднем на 25,4 % большее количество строк, делая при этом в среднем на 56,7 % меньше ошибок и на 48,95 % меньше пропусков, по сравнению с началом педагогического эксперимента.

Дети из 3-го контрольного класса к концу педагогического эксперимента стали просматривать в среднем на 19,6 % большее количество строк. Количество ошибок у них, по сравнению с началом педагогического эксперимента, уменьшилось на 53,8 %, количество пропусков же уменьшилось

в 2,5 раза. Коэффициент продуктивности у них вырос на 8,6 % (с 8,26 до 8,97 условных единиц).

К концу педагогического эксперимента дети из 3-го класса опытной группы в среднем просматривали на 12,4 % больше строк, а коэффициент продуктивности у них стал на 39 % выше, чем у детей из 3-го контрольного класса (при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов корректурной пробы учеников 4-го класса опытной группы говорит о том, что в начале педагогического эксперимента дети имели в среднем на 3,5 % меньшее значение коэффициента продуктивности по сравнению с детьми из 4-го контрольного класса. Несмотря на то, что они просматривали в среднем на 1,1 % меньше строк, т.е. почти одинаково, они делали в 6,2 раза больше ошибок и на 19,1 % больше пропусков (при $p \leq 0,05$).

К концу педагогического эксперимента у детей 4-го класса опытной группы коэффициент продуктивности вырос на 21,6 % (с 8,76 до 10,65 условных единиц). Они стали просматривать в среднем на 24,2 % большее количество строк, делая при этом на 64,2 % меньше ошибок и на 31,5 % больше пропусков, по сравнению с началом педагогического эксперимента.

Дети 4-го контрольного класса к концу педагогического эксперимента стали просматривать в среднем на 16,7 % большее количество строк. В то же время, по сравнению с началом педагогического эксперимента, у них увеличилось количество ошибок на 61,5 % и на 80,4 % количество пропусков. Коэффициент продуктивности за это время у них вырос на 5,95 % (с 9,08 до 9,62 условных единиц).

К концу педагогического эксперимента дети из 4-го класса опытной группы в среднем просматривали на 5,3 % больше строк, а коэффициент продуктивности у них стал на 10,7 % выше, чем у детей из 4-го контрольного класса (при $p \leq 0,05$).

Анализ результатов медицинского осмотра, проведенного в конце педагогического эксперимента, и медицинских карточек детей показал, что занятия по экспериментальной программе оказали положительное влияние на состояние здоровья учеников с ЗПР из экспериментальных классов специальной (коррекционной) школы VII вида. Так, среди учеников 1-го экспериментального класса количество случаев заболевания на одного ученика во время педагогического эксперимента составило 2,17, а у детей из контрольного класса – 3,17 (рис. 1), при этом средняя продолжительность одного заболевания в экспериментальном классе составила 7,5 дня, а у учеников контрольного класса – 12,1 (рис. 2).

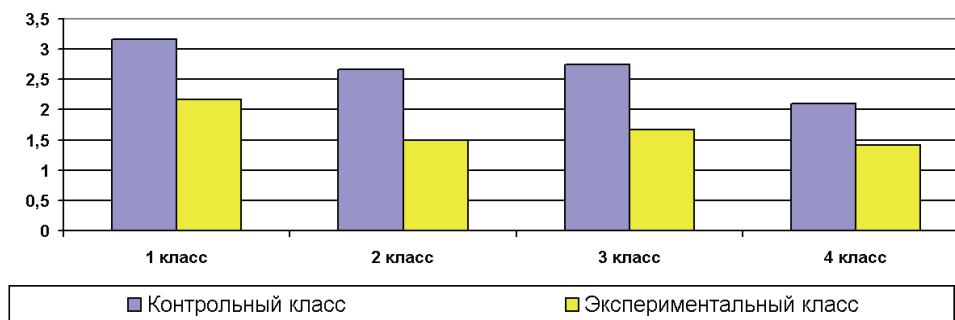


Рис. 1. Количество случаев заболеваний у учеников начальных классов в течение педагогического эксперимента

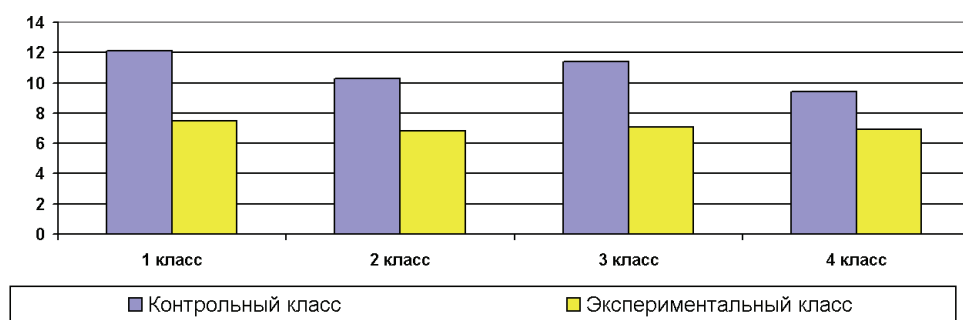


Рис. 2. Средняя продолжительность одного заболевания (в днях) учеников начальных классов в ходе педагогического эксперимента

По результатам медицинского осмотра, проходившего в конце учебного года, у двух учеников из экспериментального класса отмечено существенное улучшение состояния осанки (100 %). У детей из контрольного класса в конце учебного года, наоборот, диагностировалось увеличение на одного человека числа детей с нарушением осанки.

Все ученики 1-го экспериментального класса закончили учебный год на «хорошо» и «отлично». Среди них было 66,7 % отличников.

В контрольном классе учебный год на «отлично» закончили 41,7 % учеников, столько же на «хорошо и отлично» и 16,6 % – на «хорошо и удовлетворительно».

Мы считаем, что благодаря широкому использованию в экспериментальной программе физкультурно-оздоровительных мероприятий, игровых заданий типа «Физкультурная азбука» и закаливающих процедур были достигнуты такие результаты в экспериментальном классе.

Среди учеников 2-го экспериментального класса количество случаев заболевания на одного ученика во время педагогического эксперимента составило 1,5, а у детей из контрольного класса – 2,67 (рис. 1), при этом средняя продолжительность одного заболевания в экспериментальном классе составила 6,8 дня, а у учеников контрольного класса – 10,3 дня (рис. 2).

Анализ заболеваемости детей в течение педагогического эксперимента показал снижение заболеваемости хроническим тонзиллитом в экспериментальном классе с 16,7 до 5,6 %, а в контрольном классе наблюдалось повышение количества случаев заболевания с 9,38 до 12,5 %.

Лучшее состояние здоровья учеников экспериментального класса положительно сказалось и на их успеваемости. Так, 50 % учеников 2-го экспериментального класса закончили учебный год на «отлично», 41,7 % – на «хорошо и отлично» и 8,3 % – на «хорошо и удовлетворительно».

В контрольном классе учебный год на «отлично» закончили 33,4 % учеников, 50 % – на «хорошо и отлично» и 16,6 % – на «хорошо и удовлетворительно».

Среди учеников 3-го экспериментального класса количество случаев заболевания на одного ученика во время педагогического эксперимента составило 1,67, а у детей из контрольного класса – 2,75 (рис. 1), при этом средняя продолжительность одного заболевания в экспериментальном классе составила 7,1 дня, а у учеников контрольного класса – 11,4 (рис. 2).

Анализ заболеваемости детей в течение педагогического эксперимента показал снижение заболеваемости рецидивирующим бронхитом в экспериментальном классе с 10 до 5 %, хроническим тонзиллитом в экспериментальном классе с 10 % до 0, а в контрольном классе – с 9,1 до 6,1 %.

Результаты медицинского осмотра, проведенного в конце педагогического эксперимента, подтвердили улучшение осанки у одного ученика из экспериментального класса. У двух учеников с нарушением осанки из контрольного класса при медицинском осмотре ее улучшения отмечено не было.

58,3 % учеников 3-го экспериментального класса закончили учебный год на «отлично», 33,4 % – на «хорошо и отлично» и 8,3 % – на «хорошо и удовлетворительно».

В контрольном классе учебный год на «отлично» закончили 41,7 % учеников, столько же – на «хорошо и отлично» и 16,6 % – на «хорошо и удовлетворительно».

Среди учеников 4-го экспериментального класса количество случаев заболевания на одного ученика во время педагогического эксперимента составило 1,42, а у детей из контрольного класса – 2,1 (рис. 1), при этом средняя продолжительность одного заболевания в экспериментальном классе составила 6,9 дня, а у учеников контрольного класса – 9,4 дня (рис. 2).

Анализ заболеваемости детей в течение педагогического эксперимента показал снижение заболеваемости рецидивирующим бронхитом в экспериментальном классе с 17,6 до 5,9 %, хроническим тонзиллитом в экспериментальном классе с 11,8 % до 0, а в контрольном классе снижения заболеваний хроническим тонзиллитом не отмечено (оно составляет 12 %).

По результатам итоговых оценок 50 % учеников 4-го экспериментального класса закончили учебный год на «отлично», 33,4 % – на «хорошо и отлично» и 16,6 % – на «хорошо и удовлетворительно».

В контрольном классе учебный год на «отлично» закончили 33,4 % учеников, 50 % – на «хорошо и отлично» и 6,6 % – на «хорошо и удовлетворительно».

Заключение

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что при помощи специально подобранных средств и методов адаптивного физического воспитания, рационально применяемых в режиме дня младших школьников с ЗПР, можно не только решить проблему укрепления их здоровья, но и повысить у них уровень умственной работоспособности, что положительно влияет на успеваемость учеников начальных классов с ЗПР и эффективность проводимой с ними коррекционной работы в целом. Это позволяет рекомендовать разработанную комплексную программу физкультурно-оздоровительных мероприятий к использованию в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII и VIII видов, классов коррекционно-развивающего обучения общеобразовательных школ, а также дома при проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми, имеющими ограниченные психофизические возможности.

Список литературы

1. **Блинова, Л. Н.** Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.

2. **Егорова, Т. В.** Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 150 с.
3. Дети с задержкой психического развития / Т. Я. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цапина [и др.]. – М., 1984. – 256 с.
4. **Кондрашин, В. И.** Влияние особенности развития детей-сирот с задержкой психического развития на их социальную адаптацию в условиях школы-интерната / В. И. Кондрашин // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 49–53.
5. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 163 с.
6. **Певзнер, М. С.** Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 3–9.
7. **Преслени, Л. И.** Механизм нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование / Л. И. Преслени. – М. : Педагогика, 1984. – 160 с.
8. **Блинов, Ю. А.** Основные принципы психологической реабилитации детей с задержкой психического развития / Ю. А. Блинов, Л. Н. Мордич // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 17–22.

Ильин Валерий Алексеевич

кандидат педагогических наук,
профессор, кафедра физического
воспитания и спорта, Пензенский
государственный университет

E-mail: fizvos@pnzgu.ru

Цып Valery Alexeevich

Candidate of pedagogic sciences,
professor, sub-department of physical
training and sport, Penza State University

Карпушкин Александр Алексеевич

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой физического
воспитания и спорта, Пензенский
государственный университет

E-mail: fizvos@pnzgu.ru

Karpushin Alexander Alexeevich

Candidate of pedagogic sciences, associate
professor, head of sub-department
of physical training and sport,
Penza State University

УДК 796.011.1

Ильин, В. А.

Влияние комплексной программы физкультурно-оздоровительных мероприятий на состояние здоровья и успеваемость младших школьников с задержкой психического развития / В. А. Ильин, А. А. Карпушкин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 160–167.

ЭФФЕКТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОФСОЮЗОВ)¹

Аннотация. В статье дается сравнительный анализ характеристик внешнего и внутривузовского мониторингов системы гарантии качества преподавания. Рассматриваются система гарантии качества преподавания Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов и поддерживающие ее мониторинговые исследования. Приводятся рекомендации по организации мониторинговых исследований в вузе для обеспечения гарантии качества преподавания.

Ключевые слова: мониторинг высшей школы, мониторинговые исследования, организация мониторинга, деятельность преподавателей, качество преподавания.

Abstract. The comparative analysis of characteristics of external and intrahigh school monitoring of system of the quality assurance of teaching is given in the article. The system of the quality assurance of teaching of St. Petersburg University Of Humanities and Social Sciences and supporting monitoring researches are considered. Recommendations for the organization of research monitoring in high school for high quality of teaching are resulted.

Keywords: monitoring in high school, monitoring researches, organization of monitoring, activity of teachers, effective teaching.

Введение

Совершенствование образовательного процесса в вузе связано с организацией систематического наблюдения за его ходом, развитием, анализом и принятием управленческих решений, другими словами, – с организацией мониторинга как ресурса развития. Сегодня во многих странах реализованы полноценные системы мониторинга качества высшего образования. Вопросам мониторинга сферы высшего профессионального образования РФ посвящены работы В. Г. Наводного, Г. Н. Мотовой, И. Н. Молчанова, А. А. Охрименко, А. П. Панкрухина, И. М. Кондакова и др. Анализ подходов к проведению этих мониторингов позволяет говорить о единстве принципов и методов их реализации. Однако в России ни в законе РФ «Об образовании» [1], ни в законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [2], ни в документах, связанных с процедурами лицензирования, аттестации, аккредитации вузов в Российской Федерации, понятие «мониторинг» не встречается. Целью данной работы является теоретическое осмысление путей повышения эффективности реализации мониторинговых исследований на основе опыта их проведения в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках проекта 08-06-00263а «Разработка культуроцентристской модели высшего образования».

1. Анализ нормативных показателей гарантии качества преподавания в вузе

Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [2] одной из ведущих функций государственного управления высшим образованием установлена оценка качества подготовки выпускников в соответствии с требованиями ГОС ВПО. В ходе процедуры государственной аккредитации вуза проводятся экспертиза соответствия содержания и качества подготовки выпускников образовательного учреждения федеральным государственным образовательным стандартам и экспертиза показателей деятельности образовательного учреждения, которые необходимы для определения его вида. Система показателей, отражающая качество образования, изложена в приказе Рособрнадзора от 30.09.2005 г. № 1938 (редакция приказом Рособрнадзора от 25.04.2008 г. № 885) [3] и программных модулях по оценке деятельности вуза. В целом эти показатели скорее характеризуют внешний мониторинг деятельности вузов, чем внутривузовский мониторинг гарантии качества этой деятельности.

Проанализируем с точки зрения применения мониторинговых исследований один из показателей деятельности вуза, включенный в программный модуль «Комплексная оценка деятельности вуза» [4]. Модуль предназначен для сбора информации в Центральный банк данных государственной аккредитации и сопровождения работы экспертной комиссии Рособрнадзора в ходе проведения комплексной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования. Критерии оценки качества преподавательской деятельности приведены в части III-02 «Качество подготовки» в пункте 7.4. «Наличие и эффективность системы гарантии качества преподавания и компетенции преподавателей». В программном поле с наименованием «Наличие» ответ «Да» указывается при существовании в вузе механизмов и критериев оценки компетенций преподавателей. Для оценки ее эффективности по шкале от 0 до 10 баллов учитываются:

- 1) требования к квалификации преподавателей при приеме на работу;
- 2) наличие для преподавателей в вузе возможностей совершенствования и развития педагогического мастерства;
- 3) наличие мер по лишению сотрудника права на преподавательскую деятельность в случае демонстрации им низкого уровня квалификации.

Анализ пункта 7.4 программного модуля «Комплексная оценка деятельности вуза» показывает, что внешняя оценка качества преподавательской деятельности имеет четкие формальные критерии. Об эффективности же существующей системы в вузе экспертная комиссия Рособрнадзора при государственной аккредитации может судить по нормативным и организационным документам вуза. Так, например, наличие должностных инструкций преподавателей может подтвердить выполнение первого пункта требований, наличие курсов повышения педагогического мастерства – второго. Третий пункт также возможно подтвердить формальными положениями в документах вуза. Получается, что вуз путем формальных организационно-правовых действий может выполнить требования Рособрнадзора, фактически не имея эффективной системы гарантии качества преподавания и компетенции преподавателей.

2. Система обеспечения и гарантии качества преподавания СПбГУП

На наш взгляд, в условиях повышения открытости европейского образовательного пространства конкуренция заставит большинство вузов создать действительно эффективные системы качества образования, основанные на разноплановых мониторинговых исследованиях. Именно по такому пути идет Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов.

Мониторинг условно можно разделить на мониторинг, направленный на реализацию задач функционирования, и мониторинг, направленный на решение задач развития [5]. Первый вид направлен на выявление конкретных проблем в функционировании чего-либо и может прекратить свое существование при выполнении конкретной задачи. Задачей этого мониторинга является предупреждение о том или ином неблагоприятии, опасности для эффективной работы. Причем важна не просто констатация факта появления признаков, представляющих опасность, а именно предупреждение о ней до того, как ситуация становится критичной.

В Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов (СПбГУП) организована система обеспечения и гарантии качества преподавания, которая сопровождается внутривузовским мониторингом функционирования.

Система обеспечения и гарантии качества преподавания СПбГУП предназначена:

- для получения объективной информации о качестве преподавания в вузе;
- для установления степени соответствия фактического содержания и качества деятельности преподавателей требованиям, зафиксированным в законе РФ «Об образовании», в примерном Положении о высшем учебном заведении, в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования;
- для выявления положительных и отрицательных тенденций в деятельности преподавателей вузов на уровне кафедр, факультетов;
- для установления причин повышения или снижения качества деятельности преподавателей в различные периоды их работы;
- для повышения педагогического мастерства преподавателей.

3. Организация мониторингов системы обеспечения и гарантии качества преподавания СПбГУП

Мониторинг функционирования системы обеспечения гарантии качества преподавания СПбГУП включает следующие мероприятия, которые имеют также и самостоятельное значение:

- оценка качества деятельности преподавателя, осуществляемая студентами по методике «Преподаватель глазами студентов»;
- оценка качества деятельности преподавателя коллегами в составе экспертных комиссий. В университете создана оригинальная трехуровневая система экспертных комиссий. Комиссии по своему составу обязательно межфакультетские и состоят из высококвалифицированных преподавателей различных кафедр. В экспертные комиссии для оценки занятий заведующих кафедрами входят руководители подразделений. Экспертные комиссии, созданные на базе Методического совета, по результатам посещений готовят ме-

тодические рекомендации. Целью экспертных комиссий являются обмен опытом и оценка методики преподавания;

- оценка качества деятельности преподавателя независимыми экспертами инспекторской службы ректората;
- аттестационная оценка качества деятельности преподавателя по показателям аккредитации вуза;
- оценка качества деятельности преподавателя заведующим кафедрой по планам-заданиям кафедры;
- взаимные посещения занятий преподавателями, организуются в рамках кафедр и предназначены прежде всего для оценки содержания занятий;
- конкурс педагогического мастерства;
- курсы повышения квалификации преподавателей.

В СПбГУП при ректорате создана и эффективно функционирует на протяжении ряда лет кадровая комиссия, которая ежегодно анализирует и дает оценку итогам деятельности кафедр и каждого преподавателя за прошедший учебный год. Комиссию возглавляет ректор, в ее составе проректоры, курирующие основные вопросы, связанные с образовательной деятельностью, руководители таких подразделений, как департамент программ и управления качеством образования, департамент организации учебного процесса, департамент послевузовского образования, департамент научно-исследовательской работы, департамент информационных технологий. Мониторинг функционирования системы гарантии качества преподавания СПбГУП обеспечивает возможность обоснованного решения следующих вопросов на кадровой комиссии СПбГУП:

- о соответствии занимаемой преподавателем должности;
- о подтверждении или неподтверждении правомочности притязаний преподавателя на новую должность или звание;
- о поощрениях, награждениях и применении различных средств морального и материального стимулирования деятельности преподавателей;
- о необходимости оказания профессиональной помощи конкретным преподавателям, содействия повышению их квалификации и т.п.

На кадровой комиссии уделяется пристальное внимание уровню квалификации всех преподавателей. При этом важно отметить, что в СПбГУП качество образования является главным приоритетом, и поэтому решения кадровой комиссии бывают жесткими, но всегда объективными благодаря четкой работе системы мониторинга.

Сложность оценки качества деятельности преподавателя вуза заключается в том, что, кто бы ни оценивал эту деятельность – сам преподаватель, его коллеги, руководители, студенты или эксперты, практически невозможно избежать субъективизма этих отдельно взятых оценок. Снизить субъективизм оценки можно лишь за счет сопоставления оценок разных субъектов, разграничения их компетенций и обоснованности системы критериев и показателей.

Созданная система обеспечения и гарантии качества и ее мониторинг позволяют выявлять проблемы в режиме реального времени и оперативно их решать. Например, в ходе работы экспертных университетских комиссий установлено низкое качество проведения учебных занятий конкретного преподавателя. В этом случае его можно направить на курсы повышения квалификации, предложить поработать с наставником, принять участие во взаимных посещениях учебных занятий с целью обмена опытом и др., таким образом

предупредив ситуацию, когда решение вопроса будет вынесено на кадровую комиссию.

Организация мониторинга функционирования системы обеспечения и гарантии качества преподавания создает возможность предотвратить или минимизировать возможное деструктивное развитие событий и обеспечить неформальное выполнение показателя «Наличие мер по лишению сотрудника права на преподавательскую деятельность в случае демонстрации им низкого уровня квалификации».

Однако мониторинг функционирования не может решить задач, требующих непрерывного развития. В этих случаях необходимо использовать мониторинг развития, который сам по себе представляет одновременно обучающую систему. Из приведенных выше критериев, влияющих на оценку эффективности системы обеспечения и гарантии качества преподавания вуза, наиболее сложным с точки зрения обеспечения качества преподавания является требование наличия для преподавателей в вузе возможностей совершенствования и развития педагогического мастерства. Решить эту задачу можно с помощью мониторинга развития. Рассмотрим основные недостатки при применении традиционных подходов к системе повышения педагогического мастерства:

1. После прохождения традиционных курсов повышения квалификации сами преподаватели в большинстве случаев отмечают, что изменений в структуре их педагогической деятельности практически не происходит и что основную «ценность» составляет документ о прохождении курсов, который формирует портфолио преподавателя.

2. Необходима направленность на решение задач формирования педагогического мастерства преподавателей. Учитывая, что большая часть преподавателей вузов имеет значительный стаж педагогической деятельности, то нужно, скорее, не формировать педагогическое мастерство, а преодолевать уже сложившиеся стереотипы в преподавании, что является более сложной задачей, а также и осваивать новые методы педагогической деятельности.

3. Отсутствие направленности на формирование у преподавателей устойчивой потребности в самообразовании и самосовершенствовании. Наличие выпусков на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (что является одним из критериев внешней оценки качества деятельности вуза) не адекватно наличию системы гарантии качества преподавания.

Для повышения педагогического мастерства преподавателей вуза нужна эффективная система, сопровождаемая мониторингом, направленным на решение задач развития системы гарантии качества преподавания, мониторинга как обучающей системы. Важнейшим ресурсом высшей школы является высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав. От его мотивации к творческому характеру преподавания зависит успешное решение задачи повышения качества подготовки специалистов.

В основу системы совершенствования педагогической деятельности преподавателей в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов положен принцип включения преподавателей в совместную деятельность по овладению ими педагогическим мастерством. Организация совместной деятельности как бы встраивается в учебный процесс вуза. В основе ор-

ганизации системы повышения педагогического мастерства преподавателей СПбГУП лежит анализ конкретной деятельности коллег и студентов. Рассогласование, обнаруживаемое при сравнении себя с другими коллегами, оказывает управляющее воздействие на преподавателя и приводит к тому, что сам преподаватель корректирует свою деятельность. Формы совместной деятельности преподавателей весьма разнообразны: организация работы экспертных комиссий, взаимопосещение занятий, проведение научно-методических конференций с общей проблематикой для вуза, организация в ходе конкурса педагогического мастерства открытых защит выдвинутых на конкурс работ и др.

Благодаря участию преподавателей коллектива вуза в различных формах совместной деятельности по совершенствованию их педагогического мастерства в преподавательской среде ослабляется сопротивление новому, снимаются многие стереотипы. Как показал мониторинг, который постоянно проводился в СПбГУП, совместная деятельность преподавателей в этом направлении является универсальным средством совершенствования всего образовательного процесса вуза.

В высших учебных заведениях, как правило, факультеты живут своей обособленной жизнью, со временем формируя свои специализированные стереотипы в содержании, методах и приемах преподавания. В СПбГУП удалось организовать совместную деятельность преподавателей всех факультетов, что позволило сломать часть стереотипов, познакомиться с деятельностью коллег с других факультетов.

При проведении измерений в социальных системах, к которым относятся и вузы, получаемые оценки достаточно часто неточно отражают реальное состояние дел. И если при внешней оценке системы гарантии качества преподавания критерии легко формализуемы и данные программного модуля показывают направление формального изменения в вузе, то при внутренней оценке системы гарантии качества преподавания очень сложно выделить легко формализуемые критерии, так как существуют факторы, которые оказывают влияние на смещение оценок.

4. Анализ факторов смещения оценок при организации мониторинговых исследований в вузе

Опыт проведения мониторингов совершенствования педагогического мастерства преподавателей, уровня сформированности их компетенций в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов показывает, что наиболее существенными факторами смещения оценок являются:

1. Изменение людей в процессе измерения. Причиной изменений может служить научение, появление опыта, согласование мнений. Причем изменяются не только те люди, чей уровень мастерства анализируется, но и эксперты. Как мнение авторитетного эксперта может сместить оценки остальных экспертов, так и мнение сложившейся оппозиции может влиять на качество оценки.

2. Эффекты повторного измерения. Причиной может являться желание выглядеть лучше, привыкание к определенным обстоятельствам, как того, кто проводит измерение, так и преподавателей, чье педагогическое мастерство оценивается.

3. Естественное развитие. Причиной является естественное развитие как отдельных преподавателей, так и всего коллектива или групп этого коллектива, например, кафедр.

4. Экспериментальное или управленческое воздействие. Дает различный эффект, который зависит от скорости адаптации людей, от их личностных особенностей. Существует, например, возможность зафиксировать то, что желаемого результата нет, а он просто еще не проявился, в силу того, что преподавателю требуется время, чтобы избавиться от стереотипов в преподавании или обучиться пользоваться, например, инновационными технологиями.

5. Интерференция воздействий. Причиной является то, что в вузе происходит множество различных процессов, влияние которых затрудняет выделение эффекта только от данного эксперимента.

При анализе любой деятельности также есть неконтролируемые и неучитываемые факторы. Например, как учесть влияние погодных условий на самочувствие преподавателя при проведении открытого занятия. Задача хорошего измерения – минимизировать эти влияния, что при формальном подходе сделать сложно.

Таким образом при проведении мониторинга нужно помнить, что возможный наблюдаемый эффект может объясняться приведенными выше и другими факторами. Мониторинг должен предусматривать это влияние в случае, если действительно есть желание решить проблему, например, качества преподавания, повышения педагогического мастерства и др.

При организации мониторингов также необходимо учитывать периодичность и цикличность учебного процесса. Измеряемые показатели подвержены влиянию протекания этих циклов, например: начало учебного года, приближение экзаменов и др. Внедряемые инновации также имеют свои этапы развития. Каждое нововведение имеет свое начало (идею), затем происходит начальный период становления в борьбе с оппонентами (консерваторами, скептиками, формалистами), после чего нововведение входит в стадию стабилизации и распространения. При достаточно длительном использовании новшества оно становится обычным явлением, нормой, в результате чего в определенный момент наступает кризис, связанный с исчерпанием возможностей нововведения. Нововведение либо становится обычным регламентом, либо поглощается более эффективной системой. Так, в начале 80-х гг. прошлого столетия в СПбГУП было внедрено инновационное мониторинговое исследование «Преподаватель глазами студента» [6]. Многолетние исследования, постоянный поиск, использование возможностей развития информационных технологий способствовали трансформации анкетного опроса с повышением объективности результатов опроса. Автоматизация процесса анкетирования не только позволила быстро осуществлять компьютерную обработку данных, статистически обрабатывать результаты по различным аспектам оценки, но и сделала раздел исследования «Отзывы студентов о преподавателях университета» одним из значимых, доступным для анализа. Таким образом, с одной стороны, нововведение стало обычным ежегодным регламентом, а с другой – оно все время совершенствовалось. Сейчас мониторинговое исследование «Преподаватель глазами студента» находится в очередной стадии стабилизации, уже в течение пяти лет студентам предлагается устоявшаяся анкета, которая предоставляет возможность проводить сравни-

тельный анализ, исследовать динамику и судить о достоверности результатов анализа, а главное – принимать грамотные управленческие решения.

При организации мониторинговых исследований может сложиться впечатление, что чем чаще проводятся измерения, тем лучше. Частые замеры оправданы в случае, например, биологических, экологических систем. Для социальных, в том числе и образовательных, систем при частых измерениях возможен эффект привыкания респондентов к вопросам, что может привести к формированию стереотипа ответа, а значит, к искажению результатов [5]. Большое количество измерений требует и больших затрат. Наш опыт проведения мониторингов в СПбГУП говорит, что лучше для сравнимости результатов, чтобы это соответствовало циклам, например: учебный год, семестр.

При разработке мониторинговых исследований необходимо определить, на каком уровне будет производиться его реализация. Так, например, при организации мониторинга педагогического мастерства преподавателей силами кафедр и факультетов в СПбГУП основной сложностью было наличие стремления показать лучшие результаты кафедральных преподавателей (даже неосознанно), предубежденность, непрофессионализм. К плюсам можно отнести – хорошее знание ситуации, возможность быстрого поиска решений. Со временем мониторингом педагогического мастерства преподавателей стал заниматься Методический совет СПбГУП, что привело к получению более объективных результатов, возможности получить сравнительные и сравниваемые результаты, обеспечить профессиональный подход к оценке, необходимую конфиденциальность. Недостаток, связанный с незнанием внутренней ситуации, компенсируется непрерывным взаимодействием Методического совета СПбГУП с кафедрами для оперативного решения проблем.

Особое значение для мониторинга в образовании имеют вопросы распространения информации. Нужная информация должна попадать к лицу, принимающему решения. Полный и открытый доступ к информации вряд ли целесообразен. Информация, которая попала в руки руководителей родственных подразделений или подразделений более высокого уровня, может быть использована во вред. Важно, чтобы сохранялось доверие между исследователями и респондентами, иначе в дальнейшем получение достоверных данных чрезвычайно затрудняется. Для принятия же грамотных управленческих решений нужна объективная информация. Информация, полученная в ходе проведения мониторинга, может быть использована в качестве инструмента для формирования общественного мнения.

Заключение

1. Для обеспечения неформального подхода к изучению качества образовательного процесса недостаточно обеспечить в вузе показатели, используемые при внешнем мониторинге качества образования, проводимом службами Министерства образования и науки РФ, необходим внутренний мониторинг, который организует сам вуз и который дает возможность принимать управляющие решения, направленные на совершенствование образовательного процесса вуза.

2. Проблема эффективной реализации мониторинга в образовании решается как на уровне практической реализации, так и на уровне одновременного теоретического осмысления.

3. Даже грамотно организованный мониторинг и объективно полученная информация не всегда позволяют принять эффективное управленческое решение в силу того, что по объективным причинам это еще невозможно сделать на данном этапе развития коллектива или образования. Также в последнее время намечается тенденция к увеличению информации одновременно с постоянным дефицитом необходимой информации для принятия решения.

Список литературы

1. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (ред. от 24.04.2008 г.).
2. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ (ред. от 15.07.2008 г.).
3. Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений (приказ Рособрнадзора от 30.09.2005 г. № 1938) // Вестник образования России. – 2005. – № 24.
4. Программный модуль «Комплексная оценка деятельности вуза». Руководство пользователя. – М., 2006. – 59 с.
5. **Когут, А. Е.** Информационные основы регионального социально-экономического мониторинга / А. Е. Когут, В. Е. Рохчин. – СПб. : ИЭСП РАН, 1995. – 143 с.
6. Преподаватель глазами студента: об изучении мнений студентов о качестве педагогической деятельности преподавателя / А. С. Запесоцкий, Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 28–32.

Санкин Лев Абрамович

кандидат педагогических наук,
профессор, первый проректор,
Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов

E-mail: viktorial1@yandex.ru

Sankin Lev Abramovich

Candidate of pedagogic sciences, professor,
first vice-rector, Saint-Petersburg University
of Humanities and Social Studies

Викторенкова Светлана Владимировна

кандидат технических наук, доцент,
директор департамента программ
и управления качеством образования,
Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов

E-mail: viktorial1@yandex.ru

Viktorenkova Svetlana Vadimirovna

Candidate of engineering sciences, associate
professor, director of department
of educational programmes and quality
control, Saint-Petersburg University
of Humanitarian and Social Studies

УДК 378.126

Санкин, Л. А.

Эффективный мониторинг качества образования (из опыта Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов) / Л. А. Санкин, С. В. Викторенкова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 168–176.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Новый взгляд на политехническое образование, раскрытие его творческого потенциала опирается на современные научные подходы: аксиологический, антропологический, культурологический, личностно-деятельностный, личностно ориентированный, системно-целостный. Статья посвящена характеристике роли каждого из них в обучении будущих преподавателей так же, как и его/ее политехнического обучения.

Ключевые слова: политехническое образование, научные подходы: аксиологический, антропологический, культурологический, личностно ориентированный, личностно-деятельностный, системно-целостный, компетентностный, личность, профессиональное обучение, сознание, деятельность, компетентность, политехническая компетентность.

Abstract. A new view of polytechnical education, revealing its creative potential is based on the modern axiological, anthropological, culturological, personality-based, activity-based, systematic approaches. The paper is devoted to the characterization of the role of each of them in the training of future teachers as well as his/her polytechnic training

Keywords: polytechnical education, scientific approaches, axiological, anthropological, culturological, personality-based, activity-based, systematic approach, value in education, personality, professional training, consciousness, activity, competences, polytechnical competencies.

Новый взгляд на политехническое образование, раскрытие его созидательного, человекотворческого потенциала опирается на современные научные подходы к познанию и преобразованию действительности: аксиологический, антропологический, культурологический, личностно-деятельностный, личностно ориентированный, системно-целостный и др.

Аксиологический подход выступает в качестве связующего звена между практическим и абстрактно-теоретическим подходами. Аксиология представляет собой философское учение о природе ценностей, их иерархии, структуре, взаимосвязях.

В концептуальный аппарат аксиологии включены такие понятия, как «ценность», аксиологическая характеристика индивида (субъекта ценностных отношений), общие аксиологические категории (значение, смысл, благо, оценка, потребность, мотивация, цель, ценностные ориентации). При этом содержание понятия «ценность» авторами определяется неоднозначно, что приводит к неопределенности содержания и объема таких понятий, как «ценностные ориентации», «ценностное отношение», «гуманистические ценности», «профессионально-ценностные ориентации» и др.

Категория «ценность» в отечественной научной литературе, как правило, рассматривается применительно только к миру человека и общества, поскольку вне человека и без него ценности не существуют. Ценности не первичны, они «производны от соотношения мира и человека» и выражают то, что «значимо для человека». В обществе любые события, так или иначе, зна-

чимы, любое явление выполняет ту или иную роль, однако лишь положительно значимые составляют ценность.

Личность может оставаться невосприимчивой к ценностям, предлагаемым обществом, и, напротив, активно усваивать те ценности, которые обществом не предлагаются и не одобряются. Это обуславливает актуальность проблемы выяснения социально-педагогических закономерностей функционирования и усвоения личностью тех или иных ценностей. Субъективная иерархия ценностей определяется не только характером выполняемых ими функций, но и прямо зависит от личностных идеалов и поставленных целей.

Особое значение в процессе политехнической подготовки учителя технологии приобретает формирование у него профессиональных ценностей, технических ценностей педагогической деятельности.

Качественный анализ ценностей педагогической деятельности обнаруживает их комплексный характер, гуманистическую природу и сущность. Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др.

Аксиологический подход позволяет рассматривать образование как социально-педагогическое явление, выполняющее человекообразующие функции: гуманитарную, культурно-созидательную и функцию социализации. Культурно-созидательная включает сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования, ориентацию образования на воспитание человека культуры. Функция социализации обеспечивает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта, необходимого для нормального безболезненного вхождения человека в жизнь общества. Гуманитарная функция образования предполагает сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности. Так проявляется тесная взаимосвязь аксиологического и антропологического подходов.

Антропологический подход основывается на идеях философской антропологии, которая представляет собой учение о природе (сущности) человека, являющегося исходной точкой и центральным предметом рассмотрения. Человек выступает как целостная система, являясь одновременно организмом, индивидом, личностью, индивидуальностью, субъектом и объектом социокультурных процессов.

Воспитание, с позиций педагогической антропологии, представляет собой процесс воспроизводства на уровне индивидуального человеческого бытия накопленной в обществе культуры и стимулирования потенциала внутреннего саморазвития человека как целостности. Особенности природы человека, его социальность, духовность, незавершенность, делают воспитание необходимым и возможным. Средством воспитательного воздействия выступает единство сознательно упорядоченной и систематизированной информации о мире, в котором живет человек, и условий, направленных на формирование и реализацию внутренних потенциалов его саморазвития.

Эффективное развитие личности невозможно вне реального и идеального взаимодействия с социумом, вне культуры человечества. Культура составляет содержание человеческой деятельности, не только оказывая влия-

ние на человека, но и находясь в зависимости от него. Одни составляющие культуры он потребляет, защищает, совершенствует; другие – отторгает, разрушает.

Культурологический подход к подготовке учителя позволяет рассматривать политехническую культуру как часть общей культуры личности.

В научно-педагогической литературе исследуются различные стороны культуры учителя: методологическая культура (В. В. Краевский; Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин); историко-педагогическая (А. К. Колесова); нравственно-эстетическая (Т. Э. Ардаширова, Н. Б. Крылова, Е. Р. Силяева, Д. С. Яковлева); коммуникативная (О. О. Киселева, Т. Р. Левашова, А. В. Мудрик); технологическая (Н. В. Кузьмина, М. М. Левина, Н. Ф. Талызина); духовная (Е. И. Артамонова, Б. З. Вульф, Б. Т. Лихачев, Н. Е. Щуркова). Культура рассматривается как совокупность ценностей, способ и путь их освоения, опыт творческой деятельности людей в его всеобщих исторических формах.

Реализация целей и задач современного высшего педагогического образования предполагает не только принятие будущим учителем человеческой культуры, ее освоение, но и, прежде всего, непрерывное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие его личности посредством культуры, формирование собственного мира культуры, необходимого для полноценного осуществления культурно-гуманистических функций педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая подготовка в высшем учебном заведении устанавливает специфические отношения между студентом и культурой, определенным образом трансформирует последнюю, а также детерминирует деятельность студента как своей целью, так и содержанием, стратегией профессионального обучения, его характером и формами взаимодействия. Так, учитель технологии призван обладать технологической культурой.

Современные требования к высшему педагогическому профессиональному педагогическому образованию обуславливают необходимость специальной организации профессионального обучения будущего учителя с использованием технологий, обеспечивающих субъектную позицию его развития. Это предполагает реализацию **лично-деятельностного подхода**, позволяющего перевести педагогические задачи в личностный смысл деятельности студента. Последний рассматривается как уникальная личность, что связано с персонализацией профессиональной подготовки, включением в педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов личностного опыта.

Личность как субъект деятельности исследовалась С. Л. Рубинштейном, отмечавшим необходимость субъектной позиции обучаемого: внешние условия действуют посредством внутренних, образуя с ними единое целое. Опираясь на принцип единства сознания и деятельности, С. Л. Рубинштейн утверждал, что деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психологических связей, процессов и свойств, которые, осуществляя в свою очередь регуляцию человеческой деятельности, являются единственным условием их выполнения [1].

Сознание представляет собой внутреннее, субъективное условие по отношению к конкретной деятельности, инициирует которую человек как субъект. Оно является отражением общественных отношений и определяется,

прежде всего, тем или иным способом жизнедеятельности данного человека, которая и выступает условием и формой его саморазвития, самосозидания, творчества. Саморазвитие субъекта через общественные формы деятельности предполагает его самоопределение относительно конкретных способов жизнедеятельности в системе общественных отношений.

Определяющую роль активности в развитии личности отмечал Б. Ф. Ломов, подчеркивая, что активность определяется не только включенностью субъекта в различные виды общественных отношений, приобщением к общественному опыту, а прежде всего изменением, преобразованием этих отношений. По его мнению, субъект и личность на ранних этапах онтогенеза совпадают, но личность как сознательный субъект деятельности является более поздним образованием [2].

Б. Г. Ананьев полагал, что ребенок вступает в мир со своей особой человеческой активностью, изначально являясь субъектом деятельности, поэтому его отношения к миру выступают как субъектно-объектные [3].

К. А. Абульхановой-Славской разработана концепция жизнедеятельных отношений личности, согласно которой способ построения и реализации личностью себя (нахождение своего места в обществе, в труде, коллективе и среди других людей) связан с выявлением основных жизненных отношений. Через эти отношения происходят ее движение и развитие, они регулируют то, как личность проявляет себя в каждой из своих деятельностей, в поступках и поведении. Жизненные отношения проявляются в постановке задач, избирательности к этим задачам, настойчивости, последовательности, которые определяются общественными ценностями, ставшими личными. Основная характеристика личности заключается в ее общественном «движении», благодаря которому осуществляется индивидуальное развитие. Последнее связано с самоопределением личности, с типом и способом разрешения ею противоречий с социальной действительностью, собственной жизнью, окружающими людьми. По мнению автора, субъект – это не просто тот, кто действует, осознает, проявляет отношение. Главным является то, как субъект осуществляет действие, как осознает мир в зависимости от социальной позиции, какова мера его активности.

Основную функцию развития личности выполняет ведущая деятельность, которая обуславливает характер основных социально-нравственных и профессионально значимых психологических новообразований личности, детерминирует ее структуру, состав и содержание ценностных ориентаций. Идеи управления развитием через обучение, условия и показатели формирования умственных действий с заданными качествами на основании интериоризации логических образцов разрабатывались в отечественной педагогике и психологии А. Н. Леонтьевым, П. Ф. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной и др.

Наряду с ведущей, В. С. Мухина выделяет определяющую деятельность, отмечая, что в период вузовского обучения у студента психологически доминирует один из трех видов деятельности: общение, познание, предстоящая трудовая [4]. Исходя из положений о ведущей и определяющей деятельности, Е. Н. Шиянов называет в качестве ведущей для студента педвуза учебно-профессиональную деятельность, которая обуславливает существенные личностные новообразования и зарождение такого вида деятельности, как педагогическая [5].

В исследованиях Н. В. Кузьминой представлена теоретическая модель педагогической деятельности, содержащая следующие функциональные компоненты: гностический, организационный, коммуникативный, проектировочный, конструктивный.

Реализация личностно-деятельностного подхода в системе высшего педагогического образования включает преобразование доминирующей позиции преподавателя и подчиненной позиции студента в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций в процессе профессиональной подготовки и утверждением субъект-субъектных отношений, построенных на основе принципа полисубъектного (диалогического) подхода. Последний требует применения системы форм учебно-профессионального сотрудничества, их определенной последовательности, учитывающей динамику нарастания собственной активности студентов: от максимальной помощи преподавателя до полной саморегуляции в процессе профессиональной подготовки. Это становится возможным при рефлексивном типе управления учебно-воспитательным процессом, сущностная специфика которого состоит в том, что целью совместной деятельности преподавателей и студентов является развитие у будущих учителей способности к самоуправлению (саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю).

Наиболее эффективно рефлексивное управление осуществляется в условиях реализации принципа индивидуально-творческого подхода, применение которого стимулирует общее и профессиональное саморазвитие будущего учителя. Данный подход предполагает учет мотивации студентов, ее динамики в процессе профессиональной подготовки, обучение их самоорганизации в движении к конечному результату. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности будущего учителя, выявления и развития его творческих возможностей.

Парадигма личностно ориентированного образования разрабатывается В. В. Сериковым, Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, Н. А. Алексеевым и другими учеными с начала 1990-х гг. Основной принцип этой теории провозглашает главной действующей фигурой всего учебно-воспитательного процесса учащегося (воспитанника, студента и т.д.).

По В. В. Серикову, сущность личностно ориентированного образования состоит, прежде всего, в создании условий для целостного проявления, развития и самореализации личности как субъекта образовательного процесса [6].

Сущность личностно ориентированного обучения И. С. Якиманская видит в развитии познавательных способностей. При этом оно должно исходить из признания уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Личностно ориентированный подход, по ее мнению, основывается на следующих принципах:

– признается приоритет индивидуальности, самооценки ребенка как активного носителя субъектного опыта; при конструировании образовательного процесса следует учитывать имеющийся субъективный опыт каждого ученика;

– ученик не становится, а изначально является субъектом познания;

- в процессе обучения необходим контроль за складывающимися способами учебной работы;
- в образовательном процессе широко представлено сотрудничество всех субъектов обучения;
- развитие ученика как личности (его социализация) идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития.

Цель личностно ориентированного образования – не сформировать и даже не воспитать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в нем не только механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, но и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

Данная цель реализуется в процессе личностно ориентированного политехнического образования.

Личностно ориентированное содержание политехнического образования направлено на развитие целостного человека: его природных особенностей, сил и способностей, социальных свойств, свойств субъекта технической культуры. Это развитие происходит в ходе педагогического процесса, сущностной характеристикой которого является целостность, выступающая как внутреннее единство его компонентов.

Системно-целостный подход является одним из основополагающих в современной педагогике. Он реализуется путем теоретического осмысления, обоснования целостных систем и методов их познания, используется в качестве критерия развития исследуемых системных объектов.

Проблеме целостности посвящены исследования Н. Т. Абрамовой, В. Г. Афанасьевой, Ю. К. Бабанского, Г. С. Батищева, В. П. Беспалько, В. В. Краевского, М. В. Крулехт, Ю. К. Крылова, Б. К. Лебедева, В. А. Ситарова, Ю. П. Сокольникова, Э. Г. Юдина и др. Системный, целостный подход к объектам реальной действительности предполагает постоянный учет и использование в процессе познания и практической деятельности закономерностей и связей, присущих системе. Целостность – это характеристика системы, служащая для обозначения качеств и свойств, не принадлежащих отдельным ее частям, а возникающих как синтетический результат взаимодействия этих частей. Целостность определяется составом и внутренней природой составляющих ее частей, их иерархией.

Целостность может рассматриваться как полнота, как всесторонний охват всех свойств, сторон, связей объекта; в этом значении она сближается с понятием дискретности. Целостность трактуется также как внутренняя обусловленность объекта, определяющая его специфику, уникальность. В этом смысле она приближается к понятию сущности [7].

Педагогическому процессу в вузе, согласно критерию целостности и системности, должны быть присущи: функциональность, обуславливающая влияние на развитие личности в соответствии с социальным заказом, и структурность, предполагающая построение процесса развития личности, способной реализовать свои функции. Система профессиональной подготовки учителя включает структурно-содержательный и технологический компоненты [7].

Первый отражает обязательность интеграции содержания изучаемых учебных дисциплин, их взаимодействия и взаимодополнения; второй – целенаправленное создание активной образовательной среды и комплексное использование новых форм, методов организации собственно учебной деятельности студентов и управления их самостоятельной работой.

Системно-целостный подход к политехнической подготовке учителя технологии позволяет раскрыть единство функционального, ценностного и деятельностного ее аспектов. Содержание данных аспектов и их взаимосвязей способствует наиболее полной реализации интегративной, созидательной, духовно-физической сущности техники.

Компетентностный подход в образовании не является новым для отечественной педагогики. Такой подход соответствует и традиционным ценностям российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность). Ориентация на освоение обобщенных способов деятельности прослеживается в работах М. Н. Скаткина, И. Л. Лернера, В. В. Краевского, В. В. Давыдова.

До недавнего времени компетентностный подход связывали, главным образом, с профессиональным образованием. Именно в системе профессионального образования, ориентированной на компетентность, появились такие педагогические технологии, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы.

Компетентностный подход к профессиональному образованию разрабатывают А. М. Новиков, М. В. Чошанов и др.

Но такая ориентация пока не определяет практику школьного образования. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нам приходится опираться на международный опыт. Пять главных, ключевых компетентностей определены Советом Европы (политическая и социальная компетентность, способность жить в многокультурном обществе, коммуникативная культура, владение информационными технологиями, способность учиться всю жизнь).

В документах по модернизации российского образования структура ключевых компетентностей представлена в следующих формулировках:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-правовой деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, иметь навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере, включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия;
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность.

Практически все указанные компетентности могут формироваться в образовательной области «Технология».

Для реализации компетентного подхода важно учитывать, что компетентности формируются не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, политики, религии, культуры, т.е. реализация компетентного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник.

Технологическое образование располагает такими возможностями для формирования ключевых компетентностей, которых нет в других образовательных областях. Именно при обучении технологии школьники учатся мобилизовать в конкретных ситуациях знания и опыт, полученные при изучении общеобразовательных предметов.

Компетентный подход может стать особенно продуктивным для разработки современных систем политехнической подготовки школьников и студентов. Суть этого подхода – в приоритете внепредметных, личностно значимых знаний и умений над предметными знаниями, а опыт российских реформ показал, что наиболее социально адаптированными оказались люди, обладающие не суммой академических знаний, а совокупностью личностных качеств.

Ориентация всей образовательной системы на формирование внепредметных, социально значимых компетенций наиболее отвечает парадигме личностно ориентированного образования, так как именно такие компетенции позволяют молодежи впоследствии успешно реализоваться в любой производственной сфере, что и является одной из ведущих целей политехнического образования.

Таким образом, современное высшее профессиональное педагогическое образование должно опираться на научные подходы к воспитанию и образованию личности: аксиологический, антропологический, культурологический, личностно-деятельностный, личностно ориентированный, системно-целостный, компетентностный. Перечисленные подходы, отражая современное состояние психолого-педагогической теории, составляют теоретико-методологические основы политехнической подготовки учителя технологии.

Список литературы

1. Российская школа на рубеже 90-х годов: социологический анализ / В. С. Лазарев [и др.]. – М., 1993. – 147 с.
2. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
3. **Ананьев, В. Г.** О человеке как объекте и субъекте воспитания / В. Г. Ананьев // Избр. психол. тр. : в 2 т. – М., 1987. – Т. 2. – С. 9–102.
4. **Мухина, В. С.** Проблемы генезиса личности / В. С. Мухина. – М., 1985. – 103 с.
5. Состояние, проблемы и стратегия развития педагогического образования / под ред. А. А. Вербицкого, М. Н. Костиковой. – М., 1996. – 33 с.
6. **Сериков, В. В.** Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М., 1999. – 271 с.
7. **Ситаров, В. А.** Стратегические основания педагогического образования: гуманизация и целостность / В. А. Ситаров, Л. В. Романюк, Э. В. Онищенко // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы Межд. научн.-пр. конф. – М., 2000. – Ч. 2. – С. 133–140.

Сергеев Александр Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики и методик
профессионального образования,
Тульский государственный
педагогический университет
им. Л. Н. Толстого

E-mail: rector@tspu.tula.ru

Sergeev Alexander Nikolaevich

Candidate of pedagogic sciences, associate
professor, sub-department of vocational
education pedagogy and methodologies,
Tula State Pedagogical University
named after L. N. Tolstoy

УДК 378

Сергеев, А. Н.

Современные методологические подходы к политехническому образованию / А. Н. Сергеев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 177–185.

КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные основы процесса когнитивно-компетентностного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов вуза в контексте определения инновационных основ педагогического процесса при переходе к модели двухуровневого образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, когнитивное взаимодействие, инновации, взаимодействие, педагогический процесс, двухуровневое образование.

Abstract. The article deals with the conceptual framework of “cognitive-competence” teacher-student interaction at university foreign language lessons. The framework is analyzed in the context of defining the innovative foundation of teaching process, which is necessary to go over to two-level education.

Keywords: competence, cognitive interaction, innovations, interaction, teaching process, two-level education.

Модернизация деятельности и инновационное развитие современных государственно-общественных, этногрупповых и социальных институтов актуализирует проблематику поиска концептуальных основ реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Важнейшей основой обозначенного процесса является определение сущности когнитивно-компетентностного взаимодействия студентов и преподавателей вуза, в частности, в процессе обучения иностранному языку.

В современных условиях развития международного сотрудничества стремление к овладению иностранным языком как средством общения приобретает все более широкие масштабы. Для того чтобы наиболее эффективно организовать управление педагогическим процессом, необходимо знать природу речевой деятельности, формы речевого общения, психологические и психолингвистические особенности порождения и восприятия речи, а также основные педагогические и методические принципы обучения иностранному языку.

Конечной целью обучения иностранному языку является формирование языковой личности, способной вступать в межкультурную коммуникацию, участвовать в разнообразных международных программах, учиться за границей, грамотно осуществлять профессиональное общение. Современный специалист, востребованный в условиях стремительно развивающихся технологий, должен владеть всей полнотой информации в своей области, уметь работать с ней и не только на родном языке.

Сущность процесса обучения иностранному языку заключается, таким образом, в том, чтобы научить обучающегося сознательному овладению и оперированию языковым материалом, использованию языка как средства коммуникации.

Эффективность педагогического процесса обучения иностранному языку в вузе зависит от успешного взаимодействия преподавателя и студен-

тов, причем ведущая роль в его осуществлении принадлежит преподавателю как личности и как специалисту. Управляя учебным процессом, преподаватель делится знаниями, вырабатывает навыки и умения речевой деятельности, развивает интеллектуально-познавательные способности учащихся.

В свою очередь, залогом успешной деятельности будущих специалистов по овладению иностранным языком является их активность, самодисциплина и готовность к когнитивно-компетентностному взаимодействию в учебном процессе.

Анализ научной литературы и изучение опыта преподавания иностранного языка в вузах России выявляет основу эффективности решения данной проблемы, которая заключается в опоре преподавателя на становление у студентов опыта когнитивно-компетентностного взаимодействия как процесса, способствующего оптимальному самовыражению специалиста в любой деятельности. Взаимодействие преподавателя и студентов должно основываться на компетентностном, социокультурном, личностно ориентированном и контекстном подходах к обучению будущих специалистов иностранному языку (А. Г. Асмолов, Н. С. Бердяев, Г. К. Борозенец, И. Л. Бим, Г. А. Китайгородская).

Опыт когнитивно-компетентностного взаимодействия как основы управления собой в большинстве научных школ (Ю. М. Миславский, О. К. Конопкин, И. И. Чеснокова и др.) связывается с совокупностью личностных качеств: активность, самостоятельность, трудолюбие и самодостаточность (В. В. Сохранов).

Ряд научных школ трактует опыт реализации взаимодействия в обучении как способность к проявлению дидактических знаний, умений и навыков, исходящую из социального опыта жизнедеятельности человека (А. В. Мудрик, Н. С. Пряжников, М. И. Рожков, М. С. Савина, В. В. Сохранов и др.).

Междисциплинарный анализ проблем системы «управление – управляемость» в дидактическом аспекте показывает, что термин «взаимодействие» истолковывается в общефилософском смысле как способность системы к сохранению целостности, в естественнонаучном смысле как способность органических систем к самосохранению, в педагогическом и психологическом смысле как готовность к осознанной самокоррекции произвольной учебной активности студентов.

Междисциплинарный анализ теорий реализации системы «управление – управляемость» в общекультурных и дидактических основах взаимодействия будущего специалиста и источников его опыта подтвердил общефилософскую, естественнонаучную, психологическую и общепедагогическую актуальность саморегулирования, выступающего основой повышения эффективности обучения студентов вуза иностранному языку на основе когнитивно-компетентностного взаимодействия (Л. Ф. Спирин, Ю. К. Чернова).

Научное знание, развиваясь от Аристотеля до современных кибернетических и генетических моделей развития и формирования сознания и подсознания, пытается определить ролевые позиции участников педагогического процесса на основе взаимодействия субъектов. Оно реализуется на эмоционально-волевых и когнитивно-компетентностных основах.

Педагогика, как отрасль научного знания, пройдя путь от «воспитания добродетели» до кодирования поведения человека, соотносит значимость воспитания, обучения, социализации и личного и дидактического опыта пре-

подавателей и студентов с формированием готовности будущего специалиста совершенствовать умения использовать знание иностранного языка на основе когнитивно-компетентностного взаимодействия.

В процессе проведенного исследования, направленного на выявление организационно-педагогических условий эффективной реализации когнитивно-компетентностного взаимодействия преподавателя иностранного языка и студентов, было сделано предположение о существенной роли дидактического знания, специальных умений и навыков взаимодействия. Они являются результатом активного участия будущего специалиста в процессе обучения, наличия у него мотивации к профессиональному действию, отличающемуся компетентностью. Данное предположение побудило рассмотреть взаимозависимость учебной деятельности будущих специалистов и педагогов и опыта реализации их когнитивно-компетентностного взаимодействия в ходе обучения иностранному языку, а также определить основные понятия данного взаимодействия.

В связи с тем, что учебная деятельность, рассматриваемая как подвид познавательной деятельности личности, играет существенную роль в общем развитии будущего специалиста, анализ обозначенной проблематики приобретает особую актуальность.

Рассмотрение сущности когнитивно-компетентностного взаимодействия в процессе обучения студентов вуза иностранному языку основывалось в нашем исследовании на определении и трактовке основных понятий концептуальных основ данного взаимодействия.

Результаты проведенного исследования показали наличие существования индивидуального стремления студентов к приобретению мотивации в личностной самоорганизации, что в педагогическом аспекте требует разрешения проблематики нового уровня владения собой, который превалирует по значимости над самокоррекцией (по сути, подражанием образцу поведения, исходящего от лидера референтной иноязычной микросреды). Исследуемый уровень взаимодействия студентов с преподавателем в ходе обучения иностранному языку на основе их готовности к дидактическому самопознанию, как показал проведенный эксперимент, является следствием и результатом соотнесения природного начала «Я» (И. С. Кон, Л. М. Митина, Г. В. Шавырина и др.) с процессом восприятия студентами социальных и профессиональных норм.

Включив в совокупность базовых понятий «интуитивное самопобуждение к активному самоизменению» и коррекции «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский), мы максимально приблизились к пониманию структуры и психологического содержания речевой и познавательной деятельности студентов на основе их готовности к продуктивному когнитивно-компетентностному взаимодействию. Был определен контур механизма побуждения студентов к когнитивно-компетентностному взаимодействию в ходе обучения иностранному языку в виде педагогического обоснования технологичности и личностной ориентированности деятельности преподавателя иностранного языка.

Ключевыми понятиями научного поиска в нашем исследовании были «опыт» и «педагогическое сопровождение». Рассматривая смысл понятия «опыт», мы исходили из существующего толкования опытности в бытовом педагогическом значении. Например, В. Даль, В. И. Добренков и др. отме-

чают, что опытный человек – это бывалый, знающий, привыкший к работе, сведущий в словах и делах, любопытный и т.д.

В соответствии с данной интерпретацией М. Н. Скаткин, В. М. Коротов, А. С. Богомолов определяют значение педагогического опыта как совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных будущим специалистом в процессе обучения иностранному языку на основе взаимодействия с преподавателем.

В практической деятельности работника в любом виде труда возникают ситуации, когда стереотипы самореализации, сложившиеся на основе имеющегося опыта, приводят к неверному решению или действию. Ситуацию спасает мгновенно принятое нестандартное решение. Подсознательно, на уровне интуиции будущий специалист создает новый вариант дидактического действия на основе взаимодействия с имеющимся у него опытом решения проблем. Существует различие в толковании педагогического смысла категорий «подсознательно» и «неосознанно». Употребляя первое понятие, необходимо исходить из следующих моментов. Интуиция, в конечном итоге, связывается со знанием (В. А. Канке) и при повторении чувственного, рационального переходит в осознанное творчество, импровизацию и мастерство.

Известный постулат о разновременном и поэтапном торможении и возбуждении центров мозговой активности создает основу педагогического понимания субъективного «неощущения» переживаний, мысли или действия. Возникает ситуация «вдруг». В нашем исследовании, используя наличие определенного уровня осознанности любого личностного и педагогического акта, мы исходили из адекватности социальных основ моделирования в системе «эмоция – осознание – действие». Было установлено, что использование данной системы позволяет субъекту «предчувствовать» мотивацию, направленность, содержание и результативность взаимодействия на эмоционально-компетентностном и когнитивно-компетентностном уровнях.

Результаты проведенного исследования показали, что предчувствие, объективно просчитываемое через тревожность и утомляемость на основе индивидуальной реактивности, помогает включить защитные механизмы самосохранения, реализуемые в виде чрезмерного (индивидуально запредельного) возбуждения или торможения, и создать новый дидактический навык взаимодействия.

Исходя из вышесказанного и принимая во внимание то, что удачное действие, закрепляемое в сознании прямой мотивацией и эйфорией достигнутой цели, приводит к становлению новых умений, можно выделить триаду путей, приводящих к новому уровню личностного и дидактического опыта когнитивно-компетентностного взаимодействия преподавателей и студентов вуза: «знание – умение – навык»; «социальный опыт – интуитивная реакция – навык – действие – новый уровень опыта»; «социальный опыт – навык – дидактическое знание – умения – опыт дидактический – социальное действие – социальный опыт». Результаты анализа содержания структурных компонентов данной триады позволили нам расширить объем понятий «опыт» и трактовать его через совокупность природных (интуитивных) основ самовыражения студентов и приобретенных ими дидактических и общесоциальных знаний, умений и навыков когнитивно-компетентного взаимодействия с преподавателем в процессе обучения иностранному языку.

Термин «педагогическое сопровождение» развивался в педагогическом знании на основе понятия «регулирование». Понятие «регулирование» рас-

смотрено в работах В. Г. Афанасьева. Автор отмечал, что регулирование является выработкой управляющего воздействия в соответствии с отклонением регулируемого параметра от заданной величины для приведения системы в нормальное рабочее состояние. Исходя из данного положения, мы рассматривали управление как внешнее и внутреннее побуждение будущего специалиста к компетентностному дидактическому взаимодействию в процессе обучения иностранному языку.

В исследовании В. В. Столина термин «управление» используется как функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание определенного состояния или перевод в другие состояния в соответствии с объективными закономерностями существования данной системы. Эта функция связана с выполнением определенной программы или осознанно поставленной цели. Реализация функции «управления собой» имеет процессуальный характер и осуществляется в процессе взаимодействия на эмоциональном и когнитивном уровнях.

Наряду с данным понятием, использовался термин «управляемость» как способность будущего специалиста к осознанному, целевому самоизменению в соответствии с объективной необходимостью, что выступает как свойство его личности, проявляющееся в процессе взаимодействия.

Таким образом, ключевые понятия «опыт» и «педагогическое сопровождение» составили в нашем исследовании базу для структурирования понятия сущности обучения студентов вуза на основе концептуальной идеи побуждения их к когнитивно-компетентностному взаимодействию.

Наряду с определением и трактовкой основных понятий реализации когнитивно-компетентностного взаимодействия преподавателя и студентов вуза в процессе обучения иностранному языку, в нашем исследовании выявилась также соотнесенность их личностного и дидактического взаимодействия. Были определены три вида соотнесения личностного и дидактического взаимодействия студентов и преподавателей иностранного языка: адекватность, взаимоотрицание и сонаправленность. Их коррекция осуществлялась на основе типологии личности студентов и ее мотивационно-качественной составляющей.

В исследованиях отечественных психологов (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, И. Б. Первин и др.) установлено, что возможность обучения иностранному языку на основе взаимодействия реализуется будущим специалистом в различных подвидах коллективно-групповой познавательной деятельности. Эта деятельность выступает связующим звеном между самоуправлением и взаимодействием, воспитанием и самовоспитанием, субъективными и объективными факторами формирования личности студента.

В своих работах С. Я. Батышев, Я. В. Голубева, К. В. Пирумова, Е. В. Филатова выделяют два уровня когнитивно-компетентностного взаимодействия в профессионально значимом аспекте: адаптационный и вариативный. Выделяются также интегративные качества личности, способствующие ее включению в исследуемый процесс: целеустремленность, настойчивость, выдержка, мужество, смелость, дисциплинированность (К. К. Платонов), самостоятельность (В. И. Селиванов), активность (Ю. А. Миславский).

Различная степень готовности будущих специалистов к когнитивно-компетентностному взаимодействию с преподавателями иностранного языка выявляется в исследованиях Л. Ф. Спирина, В. В. Сохранова.

Объединяющим началом всех позиций по педагогическому моделированию готовности будущих специалистов к когнитивно-компетентностному взаимодействию с преподавателями в процессе обучения иностранному языку в вузе является необходимость опоры преподавателя иностранного языка на развитие их познавательной мотивации, направленности и способности к проявлению интеллектуально-волевой основы учебных действий.

Одной из характерных черт системности, как известно, является эволюционность, проявляющаяся, в частности, в динамичности изменений пространственно-временного характера. По отношению к опыту студентов в процессе взаимодействия с преподавателями в ходе изучения иностранного языка такими чертами являются: возрастные возможности управления собой; предельность развития умений и навыков по самокоррекции; возможности интуитивного моделирования и предчувствия своих действий, способность к интуитивному переводу дидактического опыта в значимое учебное действие.

Важным аспектом исследования сущности когнитивно-компетентностного взаимодействия при обучении иностранному языку явилось обозначение индивидуальных и возрастных возможностей будущих специалистов в рассматриваемом процессе.

В качестве основного момента исследуемого процесса выступил поиск индивидуально-личностного образа «себя» в предметах, явлениях, мире и самом себе, что побуждает студентов при изучении иностранного языка к самокоррекции, выражающейся в личностном и дидактическом управлении собой. Как следствие, возникает состояние сонаправленности индивидуального и учебного опыта, реализуемое в когнитивно-компетентностном взаимодействии студентов и преподавателей вуза.

Таким образом, рассмотрение отдельных аспектов реализации компетентностного подхода к взаимодействию преподавателей и студентов в процессе обучения иностранному языку показало, что в качестве основных социально-педагогических и психологических предпосылок эффективной реализации когнитивно-компетентностного взаимодействия выступают социальная востребованность компетентной личности, владеющей основами самоорганизации; поиск лично ориентированных технологий реализации интерактивных методов взаимодействия; формирование мотивации и потребности студентов к изучению иностранного языка, их лингвистической направленности, инициативности и самостоятельности мышления и поступка.

Проведенное исследование также выявило значимость компетентного действия преподавателя в аспекте реализации когнитивно-компетентностного взаимодействия со студентами, которое эффективно сопровождает изучение иностранного языка, побуждает студентов к проявлению коммуникативных способностей. Анализ полученных результатов показал, что эффективная реализация модели взаимодействия преподавателя и студентов соответствует быстро меняющимся требованиям к виду и содержанию образования, его цели и направленности, а также к структуре и содержанию деятельности специалистов.

Список литературы

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М., 2007. – 528 с.
2. **Бердяев, Н. С.** Самопознание / Н. С. Бердяев. – М., 1990. – 78 с.

3. **Бим, И. Л.** Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 4. – С. 5–7.
4. **Борознец, Г. К.** Формирование коммуникативной профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов: Интегративный подход / Г. К. Борознец. – Воронеж, 2003. – 248 с.
5. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3. – 523 с.
6. **Канке, В. А.** Этика ответственности. Теория морали будущего / В. А. Канке. – М., 2003. – 250 с.
7. **Китайгородская, Г. А.** Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М., 2009. – 257 с.
8. **Кон, И. С.** Социологическая психология / И. С. Кон. – Воронеж, 1999. – 221 с.
9. **Коротов, В. М.** Введение в педагогику / В. М. Коротов. – М., 1999. – 256 с.
10. **Краевский, В. В.** Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М., 2006. – 394 с.
11. **Миславский, Ю. А.** Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М., 1991. – 152 с.
12. **Митина, Л. М.** Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учебное пособие для вузов / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Шавырина. – М., 2005. – 178 с.
13. **Мудрик, А. В.** Социальная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 2007. – 198 с.
14. **Сохранов, В. В.** Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования (Теоретические основы) / В. В. Сохранов. – Пенза, 1996. – 121 с.
15. Социальное управление : словарь / под ред. В. И. Добренёва. – М., 1994. – 208 с.
16. **Спирин, Л. Ф.** Профессиограмма общепедагогическая / Л. Ф. Спирин. – Кострома, 1995. – 30 с.
17. **Столин, В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983. – 286 с.
18. **Фромм, Э.** Человек для самого себя / Э. Фромм ; пер. с англ. Э. Спировой. – М., 2008. – 349 с.
19. **Чернова, Ю. К.** Связь профессиографического проектирования с компетентностно-ориентированными подходами в образовании / Ю. К. Чернова // Управление качеством подготовки специалистов на основе профессиограмм. – М ; Тольятти, 2004. – С. 10–15.

Тишулин Павел Борисович

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра романо-германской филологии,
Пензенский государственный
университет

E-mail: france@pnzgu.ru

Tishulin Pavel Borisovich

Candidate of pedagogic sciences, associate
professor, sub-department of Romanic
and Germanic philology,
Penza State University

УДК 378

Тишулин, П. Б.

Когнитивно-компетентностное взаимодействие преподавателей и студентов вуза в процессе обучения иностранному языку / П. Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (13). – С. 186–192.

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***
- ***социология***

Стоимость одного номера журнала – 250 руб. 00 коп.

Для оформления подписки через редакцию необходимо заполнить и отправить заявку в редакцию журнала: факс (841-2) 56-34-96, тел.: 36-82-06, 56-47-33; E-mail: VolgaVuz@mail.ru

Подписку на второе полугодие 2010 г. можно также оформить по каталогу агентства «РОСПЕЧАТЬ» «Газеты. Журналы», тематический раздел «Известия высших учебных заведений». Подписной индекс – 36949.

ЗАЯВКА

Прошу оформить подписку на журнал «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки» на 2010 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 «___» _____ 2010 г.